



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

### Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

### About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



## Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

## Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

## Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.

B 1,180,128





sem

805

N483



DIE  
ALTE SPRACHEN

DEUTSCHEN  
UND  
ROMANISCHEN UNTERSUCHEN

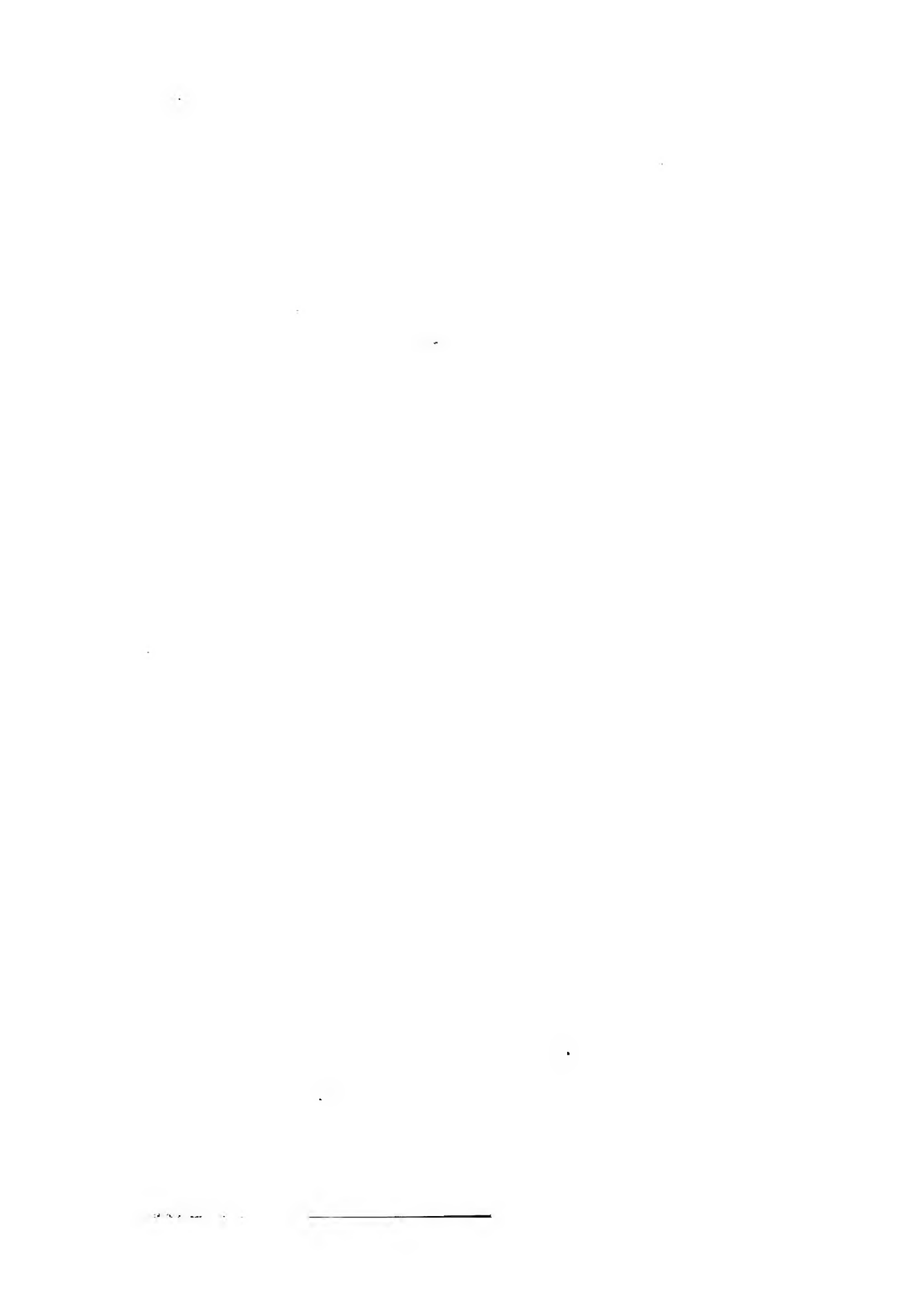
IN VERBUNDUNG MIT  
FRANZ DÜRR UND ADOLF HARNACK

HERAUSGEGEBEN  
VON  
WILHELM VÖLTER

ZWEIFTER BAND  
(1884. 1885. 1886. 1887. 1888. 1889.)

VERLAG VON  
G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG  
BREMEN. 1889.

18  
15  
3



## ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES XII. BANDES.

### I. ABHANDLUNGEN.

	Seite
Borbein, <i>Die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen</i> . . . . .	321
Breul, <i>Das deutsch im munde der deutschen im auslande</i> . . . . .	449
Franz, <i>Die grundsätze der elisabethanischen schreibung nach der ersten folio-ausgabe der dramen Shakespeares vom jahre 1623</i> . . . . .	129
Hörnig, <i>Über den stand des englischen unterrichts an den sächsischen gymnasion, realgymnasion und realschulen</i> . . . . .	604
Hörnig, <i>Über den stand des französischen unterrichts an den sächsischen gymnasion, realgymnasion und realschulen</i> . . . . .	462
Lloyd, <i>Glides between Consonants in English</i> I . . . . .	14 und 65
II . . . . .	408 und 577
Löwisch, <i>Die litterarische, politische und wirtschaftliche kultur der franzosen in der lektüre und im freien fachunterricht</i> . . . . .	385
Luick, <i>Bühnendeutsch und schuldeutsch</i> . . . . .	345
Pitollet, <i>Moderne strömungen im französischen roman und drama</i> . . . . .	527
Schneeegaus, <i>Die lektorenfrage in Bayern</i> . . . . .	147
Uhlemayr, <i>Der fremdsprachliche unterricht in seiner beziehung zur schulhygiene</i> . . . . .	257
Unruh, <i>Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes nach den beschlüssen des X. neuphilologentages</i> . . . . .	1
Waag, <i>Wie übermitteln die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige allgemeinbildung?</i> . . . . .	338
Wimmer, <i>Das französische diktat, insbesondere an den bayerischen realschulen</i> . . . . .	518

### II. BERICHTE.

<i>Bayerischen neuphilologenverbandes, III. hauptversammlung des — — am 28.—30. märz 1904 in München. Von dr. Herberich</i> . . . . .	241
<i>Briefwechsel, Jahresbericht der deutschen zentralstelle für internationalen — 1903—1904. Von prof. dr. Hartmann</i> . . . . .	358
<i>Deutschen neuphilologenverbandes, Die verhandlungen des XI. — — zu Köln (25.—27. mai 1904). Von E. Ahnert</i> . . . . .	198
<i>Dijon, Ferienkursus in —. Von Jul. Neumann</i> . . . . .	25
<i>Frankfurt a. M., Zweiter französischer fortbildungskursus für lehrer höherer schulen in —. Von Heye</i> . . . . .	166

a\*

138991

## IV

## ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS.

	Seite
Frankfurt a. M., Der erste englische fortbildungskursus für lehrer höherer schulen in — (17.—29. oktober 1904). Von Richard Hengst	550
Grenoble, Bemerkungen über einen winteraufenthalt in —. Von Friedrich Höhne . . . . .	273
Grenoble, La faculté de —. Von M <sup>me</sup> Koschkin in St. Petersburg	288
Hessen-Nassau, Neuphilologischer provincialverband. Von M. Schweigel	291
Marburg, Ferienkurse in —. Von dr. Kugel, Preßburg . . . . .	614
Oxford, Summer meeting 1903 I. II. Von dr. Wilh. Ellmer 80 und	154
Sächsischen neuphilologenverbandes, Bericht über die 7. hauptversammlung des — in Freiberg. Von dr. Bruno ABmann . . . . .	533
Schüleraufführung, Eine beachtenswerte —. Von Lorenz Mack . . .	23
Schweden, Neues aus —. Von Hugo Hagelin in Nyköping . . . . .	248

## III. BESPRECHUNGEN.

## 1. Allgemeines.

Ganzmann, Übersprach- und sachvorstellungen (Eggert, Frankfurt a. M.)	481
Hasberg, Praktische phonetik im klassenunterricht, mit besonderer berücksichtigung des französischen (Eggert, Frankfurt a. M.) . . .	479
Hoffmann, Die lautwissenschaft und ihre verwendung beim muttersprachlichen unterricht in der schule (Eggert, Frankfurt a. M.) . . .	483
Report by the University of London on Modern Language Teaching in London Secondary Schools (W. Viëtor, Marburg) . . . . .	377
Trautmann, Kleine lautlehre des deutschen, französischen und englischen (Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . .	430

## 2. Deutsch.

Dehlinger, Deutsche scherflein zum sprachschatze (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . . .	103
Eiß, Deutsche sprachlehre (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . . .	440
Frenssen, Der dichter des Jörn Uhl, ed. Kinzel (dr. Sebald Schwarz, Dortmund) . . . . .	169—173
Goebel, Rubezahl, ed. Hurley (M. Haase, Frankfurt a. M.) . . . . .	177
Grillparzer, Ein bruderzweig in Habsburg, ed. Waniek (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . . .	102
— Gedichte und prosa, ed. Matthias (dr. Bothe, Frankfurt a. M.)	102
— Das goldene vlies, ed. Matthias (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . .	102
— König Ottokars glück und ende, ed. Waniek (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . . .	102
— Sappho, ed. Waniek (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . . .	102
— Der traum, ein leben, ed. Matthias (dr. Bothe, Frankfurt a. M.)	102
— Weh dem, der lügt, ed. Scheich (dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . .	102
Hein und Becker, Commercial German (Voigt, Frankfurt a. M.) . . .	253
Hense, Deutsche aufsätze für die oberen klassen der höheren mädchen-schule (dir. dr. Horn, Frankfurt a. M.) . . . . .	26
Kistner, Wörterbuch der kaufmännischen korrespondenz in deutscher, französischer, englischer, italienischer und spanischer sprache (Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . .	252
Ludwig, Makkabäer, ed. Petsch (dr. Sebald Schwarz, Dortmund) 169—173	

	Seite
Lyen, <i>Deutsche dichter des 19. jahrhunderts. Ästhetische erläuterungen für schule und haus</i> (dr. Sebald Schwarz, Dortmund),	169
Mittelsteiner, <i>Erstes jahr des neuen deutschen sprachunterrichts nach der direkten anschauungsmethode</i> (W. Viëtor) . . . . .	173
Maler, <i>Der mecklenburger volkmund in Fritz Reuters schriften</i> dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . . .	173
Nerger, <i>Krauses deutsche grammatik für ausländler</i> dr. Bothe, Frankfurt a. M. . . . .	364
Renter, <i>U mine stromtid</i> , ed. Vogel (dr. Sebald Schwarz, Dortmund) . . . . .	169—173
Renzl, <i>Fluch der scheinheit, quell der genesung, gnedtigkeit gottes</i> , ed. Matthias (dr. Sebald Schwarz, Dortmund) . . . . .	169—173
Storin, <i>Damensee und Ein grünes Blatt</i> , ed. Ladendorf (dr. Sebald Schwarz, Dortmund) . . . . .	169—173
Sudermann, <i>Frau surge</i> , ed. Böttcher (dr. Sebald Schwarz, Dortmund) . . . . .	169—173
Tumler, <i>Deutsche schulgrammatik</i> dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . .	440
Tüchrich <i>Deutsche musteraufsatze</i> Dörr, Frankfurt a. M.) . . . .	561
Weiss, <i>Mustereispiele zur deutschen stiltbe</i> dr. Bothe, Frankfurt a. M. . . . .	439
— <i>Musterstücke deutscher prosa</i> dr. Bothe, Frankfurt a. M.) . . . .	439
Widenbruch, <i>Das alle blut</i> , ed. Otto Siepmann (M. Haase, Frankfurt a. M.) . . . . .	176

## 3. Englisch

Garnett, <i>English Literature</i> (Viëtor, Marburg) . . . . .	249
Launing, <i>Induktik und methodik des englischen unterrichts</i> dr. Bornheim, Friedmann-Berlin) . . . . .	424
Muret, <i>Forschenswerthelich der englischen und deutschen sprache</i> Dörr, Frankfurt a. M. . . . .	563

## ANTILOGIK, LEHR- U. HILFSSÜCHER U. A.

Andersen, <i>A Short History of English Literature</i> (Klinghardt, Rendsburg) . . . . .	625
— <i>English Literature i udvalgt for gymnasiets øverste klasse</i> (Klinghardt, Rendsburg) . . . . .	625
Brandenburg und Dunker, <i>The English Clerk</i> (Caro, Frankfurt a. M.)	101
brekke og Western, <i>Udvalg af engelske forfattere til brug for gymnasiets første klasse I, II, III</i> Klinghardt Rendsburg . . . . .	623
Esperien, <i>The England and America Reader</i> Klinghardt, Rendsburg	496
— <i>Noter till the England and America Reader</i> Klinghardt, Rendsburg	496
Köhler und Kunge, <i>Lehr- und lesebuch der englischen sprache</i> (Caro, Frankfurt a. M.) . . . . .	160
König und Trottn, <i>Lehrbuch der englischen sprache</i> (Caro, Frankfurt a. M.) . . . . .	161
Lehnau, <i>Lehr- und lesebuch der englischen sprache</i> (Caro, Frankfurt a. M.) . . . . .	101
Meyer und Almann, <i>Hilfssücher für den unterricht in der englischen sprache</i> (Caro, Frankfurt a. M.) . . . . .	98
Paré-Kates, <i>Englisches unterrichtswerk</i> (Caro, Frankfurt a. M.) . . . .	99

	Seite
Pünjer und Heine, <i>Lesebuch der englischen sprache für handelschulen</i> (dir. dr. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . .	29
Pünjer und Hodgkinson, <i>Lehr- und lesebuch der englischen sprache</i> (Caro, Frankfurt a. M.) . . . . .	100
Sauer, <i>Specimens of Commercial Correspondence</i> (dir. dr. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . .	28
Schweigel, <i>Der deutsche kaufmann in England</i> (dir. dr. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . .	29
Uebe und Müller, <i>Lehrbuch der englischen sprache für handelschulen</i> (dir. dr. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . .	28

## SCHULAUFGABEN.

<i>Greater Britain</i> , ed. Klapperich (Pohl, Karlsruhe) . . . . .	434
Henty usw., <i>Peril and Heroism</i> , ed. Klapperich (Sturmfels, Darmstadt) . . . . .	494
Hooper, <i>Wellington</i> , ed. Sturmfels (Pohl, Karlsruhe) . . . . .	431
Kipling, Boothby and Steel, <i>In the Far East</i> , ed. Feyerabend (Sturmfels, Darmstadt) . . . . .	492
Kipling, <i>Stories from the Jungle book</i> , ed. Döhler (Sturmfels, Darmstadt) . . . . .	405
— <i>Three Mongli-Stories</i> , ed. Sokoli (Sturmfels, Darmstadt) . . . . .	495
— <i>Vier erzählungen</i> , ed. Ellinger (Sturmfels, Darmstadt) . . . . .	494
Lecky, <i>English Manners and Conditions in the Latter Half of the XVIII<sup>th</sup> Century</i> , ed. Hoffmann (Pohl, Karlsruhe) . . . . .	430
London, <i>Old and New</i> , ed. Klapperich (Pohl, Karlsruhe) . . . . .	433
Milton, <i>Paradise Lost</i> , ed. Spies (Krummacher, Kassel) . . . . .	618
Mitford, <i>Selected Stories from Our Village</i> , ed. Hallbauer (Pohl, Karlsruhe) . . . . .	434
<i>Poems for the Schoolroom</i> , ed. Grosch (Krummacher, Kassel) . . . . .	618
<i>Popular Writers of our Time</i> , ed. Klapperich (Sturmfels, Darmstadt) . . . . .	493
Scott, <i>The Talisman, a Tale of the Crusaders</i> , ed. Bube (Pohl, Karlsruhe) . . . . .	433
<i>Stories for the Schoolroom by various authors</i> , ed. Bube (Krummacher, Kassel) . . . . .	617
Tennyson, <i>Enoch Arden and Lyrical Poems</i> , ed. Doblin (Krummacher, Kassel) . . . . .	621

## 4. Französisch.

Baker, <i>Outlines of French Historical Grammar with representative French Texts</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	680
Braunholtz, <i>Books of Reference for Students and Teachers of French</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	490
Chabot, <i>La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les Séminaires de gymnase en Allemagne</i> (Dorfeld, Oppenheim a. Rh.) . . . . .	553
Flemming, <i>Vacances d'été en Picardie</i> (Geyer, Dörkheim) . . . . .	296
Pitschel, <i>Einführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	491
Rogivue, <i>Französisch-deutsch und deutsch-französisches wörterbuch</i> (Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . .	563
Villatte, <i>Taschenwörterbuch der französischen und deutschen sprache</i> (Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . .	563

## ANTHROLOGIEN, LEHR- U. HILFSBÜCHER U. A.

Béddeker und Bornecque, <i>Grammaire française pour les classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaires et pour les séminaires pédagogiques</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	627
Banderet, <i>Histoire resumée de la Littérature Française depuis ses origines jusqu'à nos jours</i> (Bornecque, Lille) . . . . .	124
Bergmann, <i>Französische phrasologie</i> (Procureur, Fontainebleau) . . . . .	429
Breymann, <i>Französisches elementarbuch für gymnasien und progymnasien</i> (Gundlach, Weiburg) . . . . .	23
Diez, <i>Französische sprechübungen für sexta und quinta</i> (Dr. Frank, Nürnberg) . . . . .	374
Ducotterd, <i>Lehr- und lesebuch der französischen sprache mit besonderer berücksichtigung des freien gedankenausdrucks</i> (K. Rudolph) . . . . .	182
Ducotterd und Mardner, <i>Lehrgang der französischen sprache auf grund der anschauung</i> (K. Rudolph, Barmen) . . . . .	182
Fuchs, <i>Tableau de l'Histoire de la Littérature française</i> (Bornecque, Lille) . . . . .	373
Georgiadis, <i>Vademecum</i> (Gundlach, Weiburg u. L.) . . . . .	95
Goerlach, <i>Hilfsbuch für den französischen unterricht in den oberen klassen</i> (O. Schulze, Gera, ReuB) . . . . .	435
Knörich, <i>Französisches lese- und lehrbuch</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	555
Kron, <i>Petit vocabulaire</i> (Comiot, Frankfurt a. M.) . . . . .	560
Lagarde und Müller, <i>À travers la vie pratique</i> (Procureur, Fontainebleau) . . . . .	426
Lesuisse, <i>Konjugationstabelle der schwierigsten verben der französischen sprache</i> (Gundlach, Weiburg) . . . . .	94
Lotsch, <i>Ce que l'on doit savoir de style français</i> (Procureur, Fontainebleau) . . . . .	425
— <i>Grammaire française</i> (Tappolet, Zürich) . . . . .	95
Lovera, <i>Corso di lingua francese a base intuitiva</i> (K. Rudolph, Barmen) . . . . .	121
— <i>Ihr französische handelsbrief</i> (Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . .	429
Mangold, <i>Grammatik der französischen sprache für die obere stufe höherer lehranstalten</i> (Gundlach, Weiburg) . . . . .	23
Nicolay, <i>Elementarbuch der französischen sprache für handels- und kaufmannische fortbildungsschulen</i> (Gundlach, Weiburg) . . . . .	94
Pfuhl, <i>Wiederholungs- und übungsbuch der französischen konversation</i> (Procureur, Fontainebleau) . . . . .	428
Plattner, <i>Leitfaden der französischen sprache</i> (O. Schulze, Gera, R.) . . . . .	177
Plattner und Köhne, <i>Unterrichtswerk der französischen sprache</i> (O. Schulze, Gera, ReuB) . . . . .	179
Reum, <i>Französisches übungsbuch für die oberstufe</i> (Gundlach, Weiburg) . . . . .	91
Rohmann und Schmidt, <i>Lesebuch der französischen sprache</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	253
Spies, <i>Musterlektionen für den französischen unterricht</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	556
Weitzenböck, <i>Lehrbuch der französischen sprache</i> (O. Schulze, Gera, ReuB) . . . . .	179
Wimmer, <i>Lehrgang der französischen sprache</i> (Gundlach, Weiburg) . . . . .	95

## SCHULAUSSAGEN.

Augier und Sandeau, <i>La Pierre de Touche</i> , ed. Grube (Bornecque, Lille) . . . . .	377
Cœur, <i>L'âme de Beethoven</i> , ed. Payen-Payne (Cointot, Frankfurt a. M.) . . . . .	358
Daudet, <i>Tartarin de Tarascon</i> , ed. Siepmann (Cointot, Frankfurt a. M.) . . . . .	359
Die petits contes pour les jeunes filles, ed. Lotsch (Cointot, Frankfurt a. M.) . . . . .	359
Dumas, <i>Napoléon</i> , ed. Vaughan (Cointot, Frankfurt a. M.) . . . . .	359
Halévy, <i>L'Abbé Constantin</i> , ed. Wespy (Bornecque, Lille) . . . . .	372
Laurie, <i>Mémoires d'un Collègue</i> , ed. Walter (Bornecque, Lille) . . . . .	371
Mérimée, <i>Colomba</i> , ed. Lacomblée (Bornecque, Lille) . . . . .	374
Molière, <i>Le Malade imaginaire</i> , ed. dr. Lotsch (Benno Röttgers, Berlin) . . . . .	31
Pailleron, <i>Le monde où l'on s'ennuie</i> , ed. Max Bannier (Röttgers, Berlin) . . . . .	29
Sandeau, <i>Madeleine</i> , ed. Ziegler (Bornecque, Lille) . . . . .	371
— <i>Mlle de la Seiglière</i> , ed. Ropes (Bornecque, Lille) . . . . .	372
Schuré, <i>Les grandes légendes de France</i> , ed. dr. Gassner (Röttgers, Berlin) . . . . .	31

## 3. Verschiedenes.

Grafenberg, <i>Spanisches Lesebuch für höhere handels- und realschulen</i> (Galves, Berlin) . . . . .	185
Heintze, <i>Latein und deutsch</i> (Sebald Schwarz, Dortmund) . . . . .	365
Kluthmann, <i>Systematisches Verzeichnis der abhandlungen, welche in den schulschriften sämtlicher an dem programmtausche teilnehmenden lehranstalten erschienen sind</i> (Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . .	362
Meyerfeld, <i>Von sprache und art der deutschen und englischer</i> (Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . .	361
Markscheffel, <i>Der internationale schülerbriefwechsel</i> (Röttgers, Berlin) . . . . .	491
Paz y Mélia, <i>Taschenwörterbuch der spanischen und deutschen sprache</i> (Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . .	363

## IV. VERMISCHTES.

Anredeform im französischen, englischen und deutschen. Von W. Grote, Frankfurt a. M. . . . .	56
Ausland, Aufenthalt im —. . . . .	256
Ausland, Der studienaufenthalt im —. Von W. Grote, Frankfurt a. M. . . . .	500
Aussprache, Darf man von „guter“, „reiner“, „richtiger“ — reden? Von W. Viëtor . . . . .	512
Atkins, Tommy. Von Riedel, Flensburg . . . . .	110
Atkins, Tommy. Von W. Grote, Frankfurt a. M. . . . .	447
Bemerkungen zu Herrn Stenhagens „antwort“. Von Ducotterd, Frankfurt a. M. . . . .	190
English B, On the History of —. Von Tuttle, Paris . . . . .	187
Englische recitationen. Von prof. Hartmann, Leipzig . . . . .	191
English, On standard — pronunciation. Von H. Tuttle, New Haven, Conn. . . . .	369
Examinations, Leaving Certificate — in Schottland, sommer 1903. Von Kluth, Guben . . . . .	42
Ferienkurse 1904. Von W. Viëtor . . . . .	63

## ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS.

## IX

<i>Ferienkurse 1904.</i> Von W. Viëtor . . . . .	128 und 191
<i>Ferienkurse, französische und englische.</i> Von W. V. . . . .	255
<i>Flemming in Montigny par Maigneby, Erwiderung auf Geyers angriff</i> . . . . .	378
<i>Flemming und Geyer, Erwiderung und antwort</i> . . . . .	571
<i>Französische vorträge in Deutschland</i> Von W. Viëtor . . . . .	128
<i>Französisch, Das temps der erzählung in unserem — en unterricht.</i> Von Klinghardt, Remsburg . . . . .	311
<i>Französisch, Zur reform der — en orthographie.</i> Von Heum, Darmstadt . . . . .	366
<i>Fremdsprachlich, Wie kamte das richtige verstandnis für die haupt- werke — er moderner schriftsteller bei dem unterrichte geucht werden?</i> Von dr. Glauser, Wien . . . . .	33
<i>Fremdsprachliche rezitationen an den Breslauer höheren schulen.</i> Von dr. Stenbäger, Breslau . . . . .	502
<i>Fremdsprachlich, Zu den — en rezitationen</i> Von F. Dörr . . . . .	504
<i>Fremdsprachlich, Zur frage der — en rezitationen</i> Von Hartmann, Leipzig . . . . .	611
<i>Geyer, Bad Dürkheim, Antwort</i> . . . . .	381
<i>Ikhtikon, Ein ratoromanisches.</i> Von Gilbert Bloch, Biel . . . . .	190
<i>King's Jungle Book, Ein druckfehler in — —.</i> Von Riedel, Flensburg . . . . .	61
<i>Köcker, Magdeburg, Entgegnung auf bemerkungen Koschwitz'</i> . . . . .	114
<i>Köln 11. neuphilologentag</i> . . . . .	126
<i>Köln, Zum verhandlungsbericht über den — er neuphilologentag.</i> Dr. red. . . . .	610
<i>Kölner neuphilologentag.</i> Von W. Viëtor . . . . .	192
<i>Lesefrüchte, zwei</i> . Von W. Viëtor . . . . .	575
<i>Leidener ferienkurse 1905</i> . . . . .	575
<i>Mitteilung</i> Die red. . . . .	576
<i>Nutzen.</i> Von W. V. . . . .	640
<i>Oxford, Englische vorlesungen und übungen für ausländerinnen in —.</i> Von W. Viëtor . . . . .	320
<i>Passe' défini und imparfait du subjonctif</i> Von Alfred Stenbagen, Norrköping . . . . .	111
<i>Panctique expérimentale.</i> Von dr. Panconcelli-Calzia, Paris . . . . .	635
<i>Präseminar, Aus der aufnahmeproofung für das —.</i> Von W. Viëtor . . . . .	509
<i>Schwarzer breitt 2, 3, 4.</i> Von W. Viëtor . . . . .	124 und 448
<i>Schwarzer breitt 5—8.</i> Von F. D. und W. V. . . . .	565
<i>Shakespeare-übersetzung, Zur frage der neubearbeitung der Schlegel- Luckschen</i> Von Eilam, Nürnberg . . . . .	104
<i>Spanish, Increased interest in — in the United States since 1875</i> Von Gieddes, Jr, Boston University . . . . .	441
<i>Stenbagen, Antwort an herrn Dueotterd</i> . . . . .	256
<i>Tempora historica im französischen.</i> Von prof Morf, Frankfurt a. M. . . . .	306
<i>Übersetzungsfrage, Zur —</i> Von F. Dörr . . . . .	384
<i>Viëtor, Zu meinem briefe an herrn prof. Wolfmann</i> . . . . .	578



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

APRIL 1904.

Heft 1.

### AUFSTELLUNG EINES ORGANISCH ZUSAMMENHÄNGENDEN, STUFENWEISE GEORDNETEN LEKTÜREPLANES NACH DEN BESCHLÜSSEN DES X. NEUPHILOLOGENTAGES.<sup>1</sup>

Der Verein akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen zu Breslau wurde durch den X. neuphilologentag mit der aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes betraut (siehe s. 63 des berichtes über diese tagung). Er wählte in der sitzung vom 16. juni 1902 einen ausschuß von neun mitgliedern, von denen drei dem humanistischen gymnasium, drei dem realgymnasium und drei den lateinlosen höheren knabenschulen angehörten, und die unter dem vorsitz des oberrealschuldirektors Unruh einen aus der neusprachlichen schullektüre im sinne der von dem X. neuphilologentage angenommenen leitsätze<sup>2</sup> aufstellen sollten.

<sup>1</sup> Wir freuen uns, diese offizielle aufstellung des breslauer kanonisationsschusses schon jetzt - mehrere wochen vor dem kölnier X. neuphilologentag - den fachgenossen vorlegen zu können, was für die erörterungen in Köln ja sehr erwünscht ist. Obwohl die form diejenige eines berichtes ist, geben wir den beitrag ebenso wie die früher von uns gebrachten offiziellen kanonlisten als hauptartikel an der spitze des heftes.

*D. reh.*

<sup>2</sup> Die angenommenen leitsätze lauten (siehe s. 62 des berichtes).

1. Die lektüre im unterrichte der neueren fremdsprachen hat neben der sprachlichen ausbildung die aufgabe, den schülern ein volksbild zu überhufen, das seine züge aus der geographie, der geschichte, der literatur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen leben des fremden volkes nimmt.

Der vorsitzende berief den ausschuß zu einer ersten vorbereitenden sitzung auf den 30. juni 1902. Da nicht alle der gewählten mitglieder in der lage waren, der berufung in den ausschuß wegen der damit verbundenen arbeit folge zu leisten, so mußte zunächst für einen ersatz der ausscheidenden gesorgt werden. Das ergebnis dieser sitzung war, daß sich der ausschuß aus folgenden mitgliedern zusammensetzte: Vertreter des gymnasiums: obl. dr. Aust vom Magdalengymnasium, obl. dr. Grötker vom Friedrichsgymnasium, obl. dr. Schlichtitz vom Friedrichsgymnasium. — Vertreter des realgymnasiums: prof. Henkamp vom realgymnasium am Zwinger, obl. dr. Kopka vom gymnasium und realgymnasium Zum heiligen Geist, obl. dr. Reichel vom realgymnasium am Zwinger. — Vertreter der lateinlosen schulen: prof. Beschnitt von der IV. realschule 2, obl. dr. Tietze und direktor Unruh von der oberrealschule.

2. Für die lösung beider aufgaben ist die berücksichtigung verschiedener gattungen von schriftwerken (geschichtschreibung, novelle oder roman, drama, lyrik) unerlässlich.

3. Diese lösung setzt ferner eine planmäßige verteilung der in der sprachlichen ausbildung zu erstrebenden ziele wie der einzelnen bestandteile des volksbildes auf die verschiedenen stufen des lehrgangs voraus.

4. Hierdurch wird die aufstellung eines kanons der auf den einzelnen stufen zu lesenden schriftsteller für die verschiedenen arten der höheren schulen erfordert.

5. Für jede stufe ist eine möglichst große anzahl geeigneter werke bzw. ihrer schulausgaben in vorschlag zu bringen, um der individualität des lehrers, wie den besonderen bedürfnissen einzelner anstalten und schülergenerationen rechnung zu tragen.

6. Es ist ein ausschuß von 7—9 mitgliedern, in dem alle schulgattungen vertreten sind und dessen mitglieder sich an einem orte befinden, durch den neuplakatentag mit der aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes zu betrauen.

7. Für die auswahl der schriftsteller sind folgende gesichtspunkte maßgebend:

- a) Bei der auswahl der prosaiker sind vorwiegend schriftsteller des 19. jahrhunderts in betracht zu ziehen.
- b) Die klassischen dichtungen früherer jahrhunderte sind zu berücksichtigen.

8. Bei der aufstellung des lektüreplanes ist auf seine ergänzung durch ein lesebuch, das auch die lyrik berücksichtigt, bedacht zu nehmen.

Als im laufe des sommers prof. Henkamp und obl. dr. Aust ihre mitarbeit niederlegten, ließ sich weder die zahl der mitglieder noch die gleichmäßige vertretung der drei schularten aufrecht erhalten. Es gelang nur noch einen vertreter, obl. dr. Schwarz von der Kath. realschule, zu gewinnen. In dieser zusammensetzung hat der ausschuß bis zum schluß gearbeitet; nur mußte obl. dr. Schliebitz, der das amt des schriftführers übernommen hatte, mit dem beginn des wintersemesters 1903 ausscheiden, als die hauptsächlichsten arbeiten bereits erledigt waren. Durch eine erkrankung des vorsitzenden verzögerte sich ihr abschluß bis in den anfang 1904. Es wurden sieben mehrstündige sitzungen gehalten, die schlußsitzung fand den 20. januar 1904 statt. Den arbeiten wurde folgender plan zu grunde gelegt, der in seinen grundzügen in der eröffnungs-sitzung festgestellt wurde:

Der ausschuß beschränkt sich auf die aufstellung eines französischen kanons.

Er betrachtet die bisher aufgestellten kanonlisten im allgemeinen als grundlage seiner arbeit, ohne jedoch darin nicht enthaltene werke grundsätzlich von der berücksichtigung auszuschließen.

Er gliedert sich in drei gruppen, die je ein bestimmtes gebiet der lektüre zur durcharbeitung übernehmen, um es unter ihre mitglieder zu verteilen. 1. gruppe: Geschichtliche lektüre (mittelalter, Ludwig XIV., krieg 70/71). 2. gruppe: Geschichtliche lektüre (französische revolution, Napoleon I.) und schilderungen von Frankreich. 3. gruppe: Schöne literatur.

Die mitglieder, die bei der durcharbeitung des ihnen zufallenden gebietes die unterstützung anderer amtsgenossen in anspruch nehmen können, berichten in den ausschuß-sitzungen. Auf grund ihrer berichte werden beschlüsse gefaßt oder in zweifelhaft scheinenden fällen weitere prüfungen des betreffenden werkes vorgenommen.

Es werden nicht die einzelnen ausgaben, sondern die schriftsteller oder einzelne ihrer werke ins auge gefaßt; nur da, wo die auswahl von entscheidender bedeutung für die brauchbarkeit im unterricht ist, oder wo eine ausgabe aus

anderen gründen als unbrauchbar erscheint, sollen die ausgaben besonders erwähnt werden.

Die werke werden auf ihre brauchbarkeit überhaupt geprüft, und die brauchbaren sodann einer bestimmten klassenstufe zugewiesen. Aus dem so für die einzelnen stufen gewonnenen material sollen dann kanonlisten im sinne der von dem X. neuphilologentage angenommenen grundsätze aufgestellt werden.

Zu diesen die methode der arbeit regelnden grundsätzen kamen im laufe der verhandlungen folgende gesichtspunkte für die auswahl der lektüre hinzu:

1. Die quarta bleibt bei der aufstellung der listen unberücksichtigt, da angenommen wird, daß sich hier die lektüre im allgemeinen auf die lesestücke eines geeigneten elementar- oder lesebuches beschränkt.

2. Lektüre, die nur im dienste der einföhrung in die realien und in den wortschatz der fremden sprache steht, darf nicht über O III hinaus getrieben werden.

3. Werke, die ausschließlich im dienste der topographie von Paris oder Frankreich stehen, sind, als zu ermüdend für eine semester- oder gar jahreslektüre, nur als ergänzung zu empfehlen. Aus demselben grunde können geschichtswerke, die nur im sinne von leitfäden geschichtliche kenntnisse übermitteln, nicht als zur fortlaufenden klassenlektüre geeignet angesehen werden.

4. Es sind, abgesehen von den in tertia zu lesenden biographien, originalwerke in vorschlag zu bringen. Auf sammelwerke ist nur da zurückzugreifen, wo ein geeignetes werk über einen zeitabschnitt für die betreffende stufe fehlt; sie werden nur als eine aushilfe genannt, sollen aber nicht als dauernder bestand des kanons gelten.

5. Da das unentbehrliche moderne französische lustspiel außer Sandeaus *Mademoiselle de la Seiglière* kaum ein völlig einwandfreies stück für die schullektüre darbietet, so muß auf ältere konversationsstücke Scribes und Legouvé's oder auf den höchstens für prima geeigneten *Gendre de M. Poirier* von Augier zurückgegriffen werden.

In ausführung des so entworfenen programms konnte nach fünf sitzungen die folgende zusammenstellung nach klassenstufen dem ausschuß als grundlage seiner weiteren arbeiten vorgelegt werden:

Untertertia:

1. Lebrun: *Quinze jours à Paris.*
2. Bruno: *Tour de la France.*
3. „ : *Marcel.*
4. Malin: *Collégien en 1870.*
5. Desbeaux: *Les trois petits mousquetaires.*
6. Wershoven: *Voyageurs et inventeurs.*

Untertertia oder obertertia:

1. Dhombres et Monod: *Biographies.*
2. G. Duruy: *Biographies.*

Auswahl der auf die französische geschichte bezüglichen, etwa wie bei Wershoven (Flemming, Glogau).

3. Halévy: *Invasion.*

Obertertia:

1. Laurie: *Mémoires d'un collégien.*
2. Souvestre: *Au coin du feu.*

Obertertia oder untersekunda:

1. Michaud: *Histoire des croisades.*
2. Erekmann-Chatrian: *Histoire d'un conscrit.*
3. Daudet: *Le petit Chose.*

Untersekunda:

1. V. Duruy: *Histoire de France (mittelalter).*
2. Thiers: *Bonaparte en Égypte et en Italie.*
3. Chuquet: *1870.*
4. Monod: *Allemands et Français.*
5. Souvestre: *Confessions d'un ouvrier.*
6. Duchassing: *Récits d'Histoire de France.*
7. Erekmann-Chatrian: *Waterloo.*

Untersekunda und obersekunda:

1. Michelet: *Précis de l'Histoire moderne.*
2. Racine: *Athalie.*
3. Sandeau: *Mademoiselle de la Seiglière.*
4. Mignet: *Vie de Franklin.*

## Obersekunda:

1. V. Duruy: *Louis XIV. und Louis XVI.*
2. Rousset: *Histoire de la guerre franco-allemande*
3. Sarcy: *Siège de Paris.*
4. Daudet: *Novellen.*
5. Ségur: *Moscou et Bérésina.*
6. d'Hérissou: *Journal d'un officier d'ordonnance.*
7. Barrau: *Scènes de la Révolution.*
8. Corneille: *Le Cid.*
9. Molière: *L'avare.*
10. „ : *Le bourgeois-gentilhomme.*
11. Seribe: *Verre d'eu oder Les doigts de fee, Bataille de dames.*

## Prima:

1. Mignet: *Essai sur la formation territoriale de la France.*
2. Zola: *Sedan.*
3. Guizot: *Histoire de la civilisation.*
4. Mignet: *Histoire de la Révolution.*
5. Lanfrey: *Histoire de Napoléon Ier.*
6. Taine: *Origines de la France contemporaine.*
7. Coppée: *Novellen.*
8. Theuriot: *Novellen.*
9. Tröpffer: *Nouvelles genevoises* (geeignete Auswahl).
10. Feuillet: *Le village.*
11. Racine: *Britannicus.*
12. „ : *Phèdre.*
13. Corneille: *Horace.*
14. „ : *Cinna.*
15. Molière: *Les précieuses ridicules.*
16. „ : *Les femmes savantes.*
17. „ : *Le misanthrope.*

Als für die Klassenlektüre nicht geeignet, aber als empfehlenswert zu einer dieser ergänzenden Privatlektüre wurden folgende Werke empfohlen:

## Für O II:

- Despoix: *Théâtre sous Louis XII.*  
 Wershoven: *Paris.*  
 Goncourt: *Marie-Antoinette.*

Marbot: *Campagne de 1809.*

Für I:

Leitritz: *Paris et France.*

Ducamp: *Paris.*

Auswahl französischer reden, wie etwa *Orateurs français* (Gärtner).

Auf grund des so gewonnenen materials wurden für die einzelnen schularten auf vier jahre berechnete kanonlisten unter berücksichtigung folgender gesichtspunkte aufgestellt:

1. Es kommen von den für die schullektüre wichtigen gattungen zur geltung die historische prosa, die novelle oder der roman, das klassische trauerspiel, das lustspiel Molières und das moderne drama oder lustspiel.

2. Die historische lektüre wird so gewählt, daß der schüler einen einblick erhält in das mittelalter (kreuzzüge und rittertum), in die nationale und politische entwicklung Frankreichs bis Ludwig XIV. einschließlic, in die französische revolution und die kriege Napoleons I., in das zweite kaiserreich, vor allem den krieg 1870 71.

3. Bei den realschulen schreiten das klassische drama und das lustspiel Molières ganz aus. Die anderen gebiete werden berücksichtigt, soweit es der enge rahmen dieser schulen zuläßt.

4. Die vertreter des realgymnasiums und des reform-realgymnasiums halten auch für untersekunda schon eine in jedem semester wechselnde lektüre für angezeigt. Die des humanistischen gymnasiums und der lateinlosen schule halten ein einziges werk als jahreslektüre für hinreichend, da bei den ersteren der mangel an zeit, bei den letzteren die größere betonung der französischen grammatik einen stärkeren betrieb der lektüre verbietet.

A) Für das alte humanistische gymnasium (s. tabelle I).

B) Für das humanistische reformgymnasium (s. tabelle II).

C) Für das realgymnasium (s. tabelle III).

D) Für das reform-realgymnasium (s. tabelle IV).

E) Für die oberrealschule (s. tabelle V).

F) Für die realschule (s. tabelle VI).

# I. Vierzehnjähriger kannen für das (alte) humanistische gymnasium.

Obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
Fängt, wenn auf dieser stufe schon schriftsteller- lektüre getrieben werden soll, den in der folgenden klasse zu lesenden autor an.	1 Daudet, <i>Le petit Chose.</i>	1. S. S.: Racine: <i>Alhalie.</i> W. S.: Rousseau: <i>La guerre franco-alle- mande.</i>	1. S. S.: Molière: <i>Les femmes savantes.</i> W. S.: <i>La Révolution française</i> (ausgew. stücke v. Gaborjeyer; Voth & Klasing).	1. S. S.: Molière: <i>Les préieuses ridicules.</i> Féuillet: <i>Le village.</i> W. S.: Taine: <i>L'ancien régime.</i>
2. Dhombrecht et Monod, <i>Biographies histo- riques.</i>	2. S. S.: Sandeau: <i>Made- moiselle de la Sei- gnière.</i> W. S.: Daudet: <i>Lettres de mon moulin.</i>	2. S. S.: Cornille: <i>Le vie.</i> W. S.: Duruy: <i>Louis XIV.</i>	2. S. S.: Molière: <i>Le masculinople.</i> W. S.: Mignet: <i>Histoire de la Révolution.</i>	
3. Erckmann-Chatelain, <i>Histoire d'un comte.</i>	3. S. S.: Molière: <i>Le bourgeois gentil- homme.</i> W. S.: Barrua: <i>Scènes de la Révolution française.</i>	3. S. S.: Racine: <i>Phèdre.</i> W. S.: Sureau: <i>Sigebert Paris.</i>	3. S. S.: Augier: <i>Le gendre de M. Poirier.</i> W. S.: Taine: <i>Napoléon Bonaparte.</i>	
4. Monod, <i>Alfred und et Françoise.</i>	4. S. S.: Molière: <i>L'avar.</i> W. S.: Novellen von Coppée, Theuriel, Töpfer.	4. S. S.: Scélio et Le- rouvé: <i>Bataille de Anjou.</i> W. S.: Duruy: <i>Louis XVI.</i>	4. S. S.: Racine: <i>Eri- lamieus.</i> W. S.: Laforey: <i>Cam- pagne de 1806.</i>	

## II. Vierjähriger kanon für das humanistische reformationsstudium.

Untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1. Bruno, <i>Le Tour de la France.</i>	1. Michaud, <i>Histoire des croisades.</i>	1. Monod, <i>Allemands et Français.</i>	1. S. S.: Racine: <i>Alcade.</i> W. S.: Daudet: <i>Novellen.</i>	1. S. S.: Molière: <i>Les femmes savantes.</i> W. S.: Mignet: <i>Histoire de la Révolution.</i>	1. S. S.: Scribe, <i>Douglas de fer.</i> W. S.: Laforey: <i>Campagne de 1800.</i>
2. Desbœux, <i>Les trois petits musiciens.</i>	2. Diombres et Monod, <i>Biographies.</i>	2. Chauquet, <i>La guerre de 1870 71.</i>	2. S. S.: Sandeau: <i>Mademoiselle de la Seiglière.</i> W. S.: Duruy: <i>Histoire de la Révolution française.</i>	2. S. S.: Racine: <i>Britannicus.</i> W. S.: Daudet: <i>Lettres de mon moulin.</i>	2. S. S.: Molière: <i>Le misanthrope.</i> W. S.: Taine: <i>L'ancien régime.</i>
3. G. Duruy, <i>Biographisch-historiques.</i>	3. Erekmann-Chatrian, <i>Histoire d'un conseil.</i>	3. Mignet, <i>Vie de Franklin.</i>	3. S. S.: Cornuelle: <i>Le Cid.</i> W. S.: Roussset: <i>La guerre franco-allemande.</i>	3. S. S.: Molière: <i>L'avar.</i> W. S.: La Révolution française (ed. Gaultier o. Wershow).	3. S. S.: Augier: <i>Le gendre de M. Poirer.</i> W. S.: Laforey: <i>Campagne de 1809.</i>
4. Souvestre, <i>Au com du feu.</i>	4. Wershoven, <i>Biographisch-historiques.</i>	4. Erekmann-Chatrian, <i>Waterloo.</i>	4. S. S.: Molière: <i>Le bourgeois gentilhomme.</i> W. S.: Barran: <i>Sedres de la Révolution.</i>	4. S. S.: Racine: <i>Phèdre.</i> W. S.: d'Hérissou: <i>Journal d'un officier d'ordonnance.</i>	4. S. S.: Scribe et Legouvé: <i>Bataille de dames.</i> W. S.: Taine: <i>Napoleon Bonaparte.</i>

### III. Kanon für das Lyceumnasium.

literaria	oberlitera	untersekunda	oberssekunda	unterprima	oberprima
1 <i>Biographes.</i>	1 Laurier: <i>Mémoires d'un collection.</i>	1 Chénier: <i>Intouit</i> Laudet: <i>Le petit</i> (Hose)	1 Dury: <i>Régne de</i> <i>Louis XVI.</i> Serrin: <i>Le gouvé.</i> <i>Les doigts de fée.</i>	1 Mignet: <i>Révolu-</i> <i>tion</i> Molière: <i>Les</i> <i> femmes savantes</i>	1. Lantrey: <i>Napo-</i> <i>leon</i> Racine: <i>Darius-</i> <i>cus.</i>
2 Bruno: <i>Tout de</i> <i>la France</i>	2 Halévy: <i>L'insu-</i> <i>sion.</i>	2 Kockmann: <i>Cha-</i> <i>trian: Concert.</i> Mehand: <i>Première croisade</i>	2 Barreau: <i>Révolu-</i> <i>tion française</i> Cornelle: <i>Le Ciel</i>	2 Mignet: <i>Révolu-</i> <i>tion des</i> <i>sur la forma-</i> tion des Molière: <i>L'avar</i>	2 Taine: <i>Napoléon</i> Augier: <i>Le genre</i> <i>de M. Duvet.</i>
3. Labru. <i>Quinze</i> <i>jours à Paris.</i>	3. Souvestre: <i>con du feu.</i>	3. Thiers: <i>Napoléon</i> <i>en Egypte (Haut)</i> Michelet: <i>Préhis-</i> <i>toire de l'humanité</i>	3. Sarruy: <i>Séje de</i> <i>Paris</i> und ein and. werk über 70/71. Sandeau: <i>Mad de</i> <i>la Seigle.</i>	3. Taine: <i>Les</i> <i>révolu.</i> Racine: <i>Phèdre</i>	3. Guizot: <i>Hist. de</i> <i>la civilisation en</i> <i>France</i> Molière: <i>Le</i> <i>misanthrope.</i>
4. Desbœuf: <i>Les</i> <i>petits mouque-</i> <i>teurs</i>	4. Biographes	4. Duchassing: <i>Hé-</i> <i>roïs d'histoire de</i> <i>France.</i> Monol: <i>Alte</i> <i>mondes et Français</i>	4. Ségur: <i>Maison et</i> <i>Préson</i> Molière: <i>Le bour-</i> <i>geois gentilhomme.</i>	4. Novellen von Theurich, Tupper, Coups etc. Reiber: <i>Le verre</i> <i>d'eau.</i>	4. Taine: <i>Les</i> <i>romans</i> Cornelle: <i>Horace</i>

Ann. Talle in untersekunda nur eis werk gelesen werden soll, ist das an zweiter stelle genannte wegzulassen

## IV. Kamen für das reform-religionswesen.

Untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1 Bruno: <i>Tour de la France</i> oder <i>Marcel</i>	1. Baudet: <i>Pèlé</i> <i>Chose</i> .	1. Chaquet: <i>1870-71</i> . Erekmann - Chatrian: <i>Concord</i> .	1. Duruy: <i>Louis XVI</i> , u. <i>Louis XVI</i> , Saulnier: <i>M<sup>e</sup> de la Sagesse</i> .	1. Molère: <i>François</i> <i>sacculés</i> . Lauréy: <i>Napoleon</i> (etwa 1812)	1. Racine: <i>Estienne</i> <i>Taine</i> . <i>Oxygène</i> , <i>L'homme républicain</i>
2. Lebrun: <i>Quinze jours à Paris</i> .	2. Laurio: <i>Mémoires d'un collégien</i> .	2. Thiers: <i>Napoleon en Egypte et en Italie</i> . Souvestre: <i>Concessions d'un ouvrier</i> .	2. Barras: <i>Revolutions</i> . Scribe: <i>Verre d'eau</i> oder <i>Doigts de fée</i> oder <i>Bataille de dames</i> .	2. Molère: <i>Misanthropie</i> . Zola: <i>Solan</i> .	2. Racine: <i>Phèdre</i> <i>Taine</i> ; <i>Napoleon</i>
3. Duchaux: <i>Les 3 Michaud</i> : 2 <i>petits romans</i> . <i>lauris</i>	3. Michaud: <i>Première traversée</i> .	3. Souvestre: <i>Le coin du feu</i> . Duchaux: <i>Récits d'histoire de France</i> .	3. Molère: <i>L'année</i> . Sarcey: <i>Siège de Paris</i> oder ein anderes werk über 70-71.	3. Mignet: <i>Revolutions</i> . Cornu: <i>Horace</i> .	3. Augier: <i>Légende de M. Poiret</i> . Guizot: <i>Histoire de la civilisation en France</i> .
4. Phombres et Mo: <i>Biographies historiques</i>	4. Halévy: <i>L'incantation</i> .	4. Michelet: <i>Précis de l'histoire moderne</i> . Trekmann - Chatrian: <i>Waterloo</i>	4. Molère: <i>Bourgeois gentilhomme</i> . Mérisson: <i>Journal d'un officier d'ordonnance</i> .	4. Novellen von Theurich, Topffer oder Cyprien etc. Mignet: <i>Kaiserin la formation territoriale</i> etc.	4. Cornu: <i>Catod</i> <i>Anna</i> . Lauréy: <i>Napoleon</i> etwa 1805-7.

V. Kanon für die oberrealschule.

untertertia	obertertia	untersekunda	obersekunda	unterprima	oberprima
1. Desboux: <i>Les 3 pèdes menagées</i> laire	1. Weeshoven: <i>Biographie</i> .	1. Sareey: <i>Singe de Paris</i> .	1. Daudet: <i>Novellen</i> (Lettres de mon moulin etc.) Scribe: <i>Le verre d'eau</i> .	1. Tuine: <i>L'auteur régime</i> . Molière: <i>Les femmes savantes</i>	1. Mignet: <i>Histoire de la Révolution</i> Racine: <i>Britannicus</i> .
2. Biographien aus der Geschichte Frankreichs (Thomhresel Monod, Duruy etc.)	2. Ereckmann - Charvau: <i>Histoire d'un converti</i> .	2. Monod: <i>Allemands et Français</i> .	2. Duruy: <i>Histoire de Louis XIV</i> . Scribe: <i>Patach de dames</i> .	2. Zola: <i>Selon la débâcle</i> . Cornuille: <i>Yma</i>	2. Taine: <i>Napoleon 1er</i> Molière: <i>Le muscadin</i> .
3. Bruno: <i>Tour de la France</i> .	3. Michaud: <i>Histoire des croisés</i> .	3. Souvestre: <i>Concessions d'un ouvrier</i>	3. Mérimée: <i>Jour d'un officier d'ordonnance</i> . Sandeau: <i>Madeleine de la Seiglière</i> .	3. Lanfrey: <i>Histoire de Napoléon 1er</i> . Molière: <i>L'œuvre</i>	3. Mignet: <i>Essai sur la formation territoriale de la France</i> . Racine: <i>Phèdre</i> .
4. Fougères et in-4. Laurier: <i>Mémoires de l'histoire moderne</i> (Wernhoven).	4. Michelot: <i>Pétis de la Révolution</i> . Molière: <i>Le bourgeois gentil-homme</i> .	4. Mignet: <i>Pétis de la Révolution</i> . Molière: <i>Le bourgeois gentil-homme</i> .	4. Theuriot: <i>No-4</i>	4. (unvoll.) Augier: <i>Gendre de M. Poirier</i> .	

## VI. Kanon für realschulen.

Untertertia	obertertia	untersekunda
1. Dhombres et Monod: <i>Biographies.</i>	Souvestre: <i>Au coin du feu</i>	Barran, Lamartine etc.: <i>La Révolution française</i> (Gadmeier; Velhagen u. Klasing).
2. Chuquet, Hérisson u. a.: <i>Récits de la guerre de 1870.</i>	Frekmann-Chatrian: <i>Conservé od Waterloo</i>	Thiers: <i>Égypte.</i>
3. Wershoven: <i>Voyages et inventeurs.</i>	Monod: <i>Allemands et Français.</i>	Sandeau: <i>Mademoiselle de la Seiglière.</i>
4. Lefrançais: <i>Récits fabuleux ou historiques.</i> Bruno: <i>Le Tour de la France.</i>	Laurie: <i>Mémoires d'un collégien.</i>	Darcey: <i>Siège de Paris</i>

Wird der französischen lektüre eine der obigen listen zu grunde gelegt, so bleiben noch folgende lücken bestehen, die ausgefüllt werden müssen, um den forderungen, die die heutigen methoden des sprachunterrichtes und insbesondere die preußischen lehrpläne stellen, zu genügen:

1. Lektüre von reden und briefen.
2. Einführung in die prosalitteratur des 18. jahrhunderts.
3. Einblick in das wirtschaftliche leben und in die topographie Frankreichs, soweit ein solcher nicht durch die werke des kanons gelegentlich vermittelt wird.
4. Bekanntschaft mit der fabelldichtung seit Lafontaine und der lyrischen poesie, insbesondere der des 19. jahrhunderts.

Diese lücken müssen entweder durch eine geeignete ergänzungslektüre, zu der oben einige vorschläge gemacht sind, und die benutzung einer gedichtsammlung oder durch die einföhrung eines lesebuchs ausgefüllt werden, das nach folgenden gesichtspunkten zusammengestellt sein müßte: es muß enthalten:

1. Proben der wirklich bedeutenden schriftsteller der letzten jahrhunderte, insbesondere des 18., wie Voltaire, Rousseau, Montesquieu.

2. Einige reden und briefe.
3. Gedrängte orientirende übersichten über die hauptepochen der französischen litteratur aus französischen originalwerken und kurze biographien, etwa von Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, Voltaire, Rousseau, Victor Hugo.
4. Eine kurze beschreibung von Paris und einige französische originalaufsätze über die bedeutendsten städte und über landschaftlich oder wirtschaftlich wichtige gegenden Frankreichs.
5. Eine sammlung von fabeln und lyrischen gedichten, die geeignet ist, den schüler mit einigen hauptvertretern der französischen lyrik des letzten jahrhunderts bekannt zu machen.

Falls ein von der schule eingeführter französischer lektürekanon durch einen englischen ergänzt wird, empfiehlt es sich, darauf zu achten, daß nicht gleichzeitig in beiden fremdsprachen historische, novellistische oder dramatische lektüre getrieben wird.

Die für die aufstellung eines lektürekanons bereits vorhandenen vorarbeiten wurden nach kräften benutzt und theils durch umlauf, theils durch referate zur kenntnis der mitglieder des ausschusses gebracht. Die jahresberichte der höheren schulen, die neuphilologischen und pädagogischen zeitschriften, die jahresberichte von Bethwisch und von Vollmöller, sowie die verhandlungen der preußischen direktorenkonferenzen wurden einer besonderen durchsicht unterzogen.

Den verlegern französischer schulausgaben, die die arbeiten des ausschusses durch bereitwillige zusendung der erbetenen prüfungsexemplare erleichtert und gefördert haben, sei hier noch besonders gedankt.

Inm auftrage des breslauer kanonausschusses  
F. URBAN.

## GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

### I.

The reasons which have led me to take up this subject will appear in the further course of this paper; but I should like to say a few words at the outset concerning its method. I ventured to say, in the July (1903) number of the *Modern Language Quarterly*, that further progress in phonetics depended on a co-ordination of methods. The phoneticians who studied speech-sounds almost solely through their articulations, or almost solely through phonographic tracings, or almost solely through the ear, or by any other one-sided method, have had their day. They have done much good. They have solved all the more salient problems of phonetic science. But more intricate problems remain: and they remain because one-sided methods of investigation are powerless to solve them. Such are the phenomena which furnish the title of this paper: and it shall therefore be my endeavour to regard them, as equally as I can, from the point of view of the physiologist, the acoustician and the expert in language. But before taking up the glides themselves, it is advisable to say a few words upon the general principles by which this investigation ought to be guided.

#### 1. *Four Kinds of Sound in Glides.*

All sound is either music or noise. If its vibrations are regular, it produces music: if not, it produces noise. But absolute irregularity, and therefore absolute noise, are very rare in nature. The elasticity of the air is alone sufficient to convert even a single percussion, e. g. a pistol-shot, into repeated air-vibrations. Equally rare is absolute music. Among the elements of speech are four distinct kinds of sound,

distinguished in the first place by their origin, and in the second place by the more regular or less regular character of their vibrations. They range from nearly pure music to nearly pure noise.

1. The vibrations of a good larynx are highly regular and musical, especially in song. Hence their power. For each vibration helps the one foregoing, not simply in its aërial swing, but in piling up impression on the appropriate nerve-fibre of the ear. Yet noise is never absent, though it is relatively so weak, and so evenly distributed among the stronger vibrations, that it is hardly discoverable in the phonograms of sung vowels. Still, it is manifestly impossible to force air between the edges of the chords without frictional noise, and if Helmholtz's theory of the difference (*Sensations of Tone*, p. 104) between sung and spoken vowels is correct, there is in the latter not only friction, but also percussion, at every swing of the chords.

2. The cavities of the vocal organs resound, like all other cavities, to suitable stimuli. The needed stimuli are created for the vocal organs (very much as for an organ pipe) by the struggling of air through a narrow orifice, which may be either the glottis itself or a temporary constriction somewhere else in the voice-channel. Such a current of air, full of all kinds of vibrations, is fitted to arouse the resonance of almost any cavity. The cavities communicating with the vocal organs are the windpipe, the pharynx, the nose, the pair of pockets above the larynx, and above all, the mouth. The resonance of the nose-passage is visible in any nasal phonogram: it is slightly lower in  $\eta$  than in  $m$  and  $n$ , because the passage is slightly longer. But the resonance of the mouth is the most important, because it is not only the strongest and most audible of all, but the shape of the mouth, and consequently its resonance, can be subjected to endless variation by the very free movements of the tongue and jaws. Every vowel and every consonant has its accompanying oral or nasal resonance, based upon the configuration into which the mouth is thrown when making it. This configuration is much more strictly fixed for the vowel than for the consonant. Consequently the

resonance of the vowel) is much more fixed also (see my papers on *Huit Vowelles Françaises*, *Phon. Stud.*, Dec. 1897, and on the *Spirate Fricative Consonants*, *Die Neueren Spr.*, March 1899). Resonance enters very largely into the sound of every toneless consonant, and though it enters relatively much less into that of the toned consonants and vowels, it is through resonance, and resonance alone, that they are distinguished the one from the other, and that they possess for us the least alphabetic value. We are fortunately able, through the artifice of whisper, to hear these oral and nasal resonances, quite separately from the glottal tone (see my papers on *Speech-Sounds*, *Phon. Stud.*, vols. III—V, *passim*). We recognise at once the relative feebleness of these vibrations: we use them, in fact, for purposes of secrecy. But why are they so feeble? There is no natural disability in tubes and cavities to produce strong tone: there are animals, in fact, in which the laryngeal "pockets" are so developed as to produce portentous howls and cries (Carpenter: *Animal Physiology*, § 684). We ourselves, too, if we arrange our organs suitably, can produce by mere resonance (without more assistance from the lungs and larynx than is given to the organ by its bellows) a kind of tone, often very powerful, which we call whistle. How is it that the same, or nearly the same, sort of oral resonances are so very subdued in speech? It is simply that the shapes of the ordinary vocal configurations are very irregular and incompact. They all wander off more or less, into angles and re-entering projections. The result is not only an irregular cavity, but also an irregular resonance, resembling indeed, the proper tone which can be calculated from the volume of the whole cavity and the size of its aperture, but varying from it both upwards and downwards. It therefore interferes with, and weakens itself, instead of reinforcing itself, as the tone of a more compact and symmetrical cavity would do. It is easily observed in fact, that the effort of the whistler is to "round" both the cavity and its orifice. Observers of French speech know also the tendency of their well-rounded *u* and *ou* to end in a slight whistle.

The musical imperfection of the vocal resonances is further illustrated by the impossibility of determining their exact pitch

by ear. It is easy enough to hear the intervals between whispered or other vocal resonances, when heard in succession: but the ear is always utterly unable to identify the octave in which they lie, and is not infrequently uncertain to which of two consecutive semitones to assign a given resonance. It will be seen from the papers above cited, that I found no certain evidence of the octave, until I had measured some of the oral configurations, and calculated the pitch of resonance which they ought to yield. But when one was identified, the rest were easy, because the intervals were plain.

Nothing need here be said about the resonances of the other vocal cavities. They would be vital to any thoroughgoing exposition of the nature of vowels (see my controversies with Pipping, *Za. für frz. Sprache u. Litt.*, June 1894, and *Acta Societatis Scientiarum Fennicar.*, Helsingfors 1895, and with F. Auerbach, *Neuere Sprachen*, Sep. 1894): but for consonants they have no apparent significance. These minor resonances often emerge in vowel-phonograms, though the ear fails to detect them separately, even in whisper, because they are overpowered by the strong resonances of the mouth. Note that all vocal resonances are better fitted for their function in speech by their inferior musical force and quality. If they were stronger, they would rather conflict with the tones of the glottis than fulfil well the minor office of clothing them with various alphabetic qualities.

3. and 4. The two remaining elements of vocal sound are almost devoid of assignable musical quality. They are what we have already styled friction and percussion. The toneless fricative consonants *f*, *s*, *ʃ*, *θ*, consist entirely either of frictional noise, or of the resonance aroused by it. The toneless stops, *p*, *t*, *k*, contain the same elements, with a percussion, or two percussions, added: they always have a percussive noise, either before or after the stoppage; and they very frequently have both. These two percussions are the "applosion" and "explosion" of the consonant: and the two differ somewhat in nature, the explosion being the effect of sudden impact upon air-particles not previously vibrating, whilst the applosion is the effect of the sudden arrest of a

train of vibrations in the course of their activity. Both convey to the ear a peculiar sense of shock, which must be reckoned as one of our primitive auditory sensations. The one is caused by the sudden inception of stimulus, the other is its sudden cessation; and the effect on the ear seems to be curiously similar in both cases, though that of the explosion is the stronger.

Neither friction nor percussion is entirely devoid of the sensation of pitch. Vibrations, however irregular, make a certain average impression of pitch on the sensorium. The percussion of one fire arm differs from that of another in sharpness. The friction of the knife-grinder's wheel is shriller when the speed increases, and duller when the grain of the stone is coarse. But there is very little range of difference in all the percussions and frictions of which the vocal organs are capable. The percussions and frictions of bilabial *b, p, m*, *v, f*, which we can see at the lips, are closely typical of all the other percussions and frictions of which the other organs are capable. They all take place between two small, soft, moist, fleshy surfaces, under circumstances which give hardly any variety either to their percussions or to their frictions. If the percussions and frictions of the apical series *d, t, n, s, z*, or of the velar series *g, k, ɣ, x, ʁ*, could be heard apart from the resonance of the cavities with which they are necessarily associated, the ear would probably be absolutely unable to distinguish the one series from the other, or from the bilabial series above mentioned. It is only through the difference in the associated resonances that these three series of sounds possess any audible distinction, the one from the other. Otherwise the only difference that the closest examination reveals is that the softest contact (that of the lips) is the longest, and the hardest (that of tongue tip and gum) is the shortest.

A vocal sound may possess friction without percussion; all the friative consonants are instances of this. But it cannot possess percussion without friction: this flows from the method by which every vocal percussion is produced. Every such percussion involves either the sudden opening or the sudden shutting of the passage between two small fleshy surfaces. We are accustomed to conceive of this movement as in-

stantaneous, or nearly so. But experimental phoneticians have abundantly shewn that the time of opening and shutting is always very appreciable, though the speed varies. In any case there is a certain portion of this time, during which frictional noise, and the resonances which necessarily result from that particular noise, are set up. The rush of air between the opposing surfaces lasts all the time till closure is complete, and begins again as soon as ever closure relaxes: the organs can therefore neither shut nor open without air passing between them, and arousing either an increasing or a diminishing friction, with the resonance which is its inevitable consequence. In the applosion this friction has a more gradual rise and a more sudden fall, and in the explosion a more sudden rise and a more gradual fall: but it is essentially the same friction, and arouses the same resonances in either case: and it is thus, and thus only, that *b* percussions are distinguished by the ear from *d* or *g* percussions, or *p* from *t* or *k*. Acoustically the stop is always based therefore on the related fricative. A *b* or *p* is the stoppage, or release, or both, of a bilabial *v* or *f* glide: a *d* or *t*, of some apical fricative: a *g* or *k*, of *g* or *x*. For fuller details of these resonances see *N. Spr.* loc. cit., or in greater detail, *Proc. Roy. Soc. Edin.* 1898, p. 219—247.

It matters not that these fricative glides are often subsensible, being merged in the reverberation of a previous percussive, or lost in the persisting impression of a previous vowel: they, and they alone, give labial or dental or velar individuality to the sound of the stop: and they can often be made sensible to the unassisted observer by the careful prolongation of a word or syllable containing the stop in question.

## 2. *The Force of Glides.*

All force in speech is lung-force. If the reader will consider the four kinds of sound above described, not as things heard, or intended to be heard, but as merely mechanical phenomena, he will find that all of them alike — glottal tone, resonance, friction, percussive — derive their animating energy from the air which is being continually forced through the vocal organs by the lungs during expiration. We have

absolutely no other source of power. When the lungs are left to their own automatic action, this expiratory force declines pretty steadily, from a point near the commencement of the expiration to its end. It is true that in speech the lungs never are left to their own automatic action: their pressure may be raised or lowered a hundred times in the course of a sentence; and the variation may be made quicker or slower, greater or less, more lasting or less lasting, at the will of the speaker. But beneath all these the automatic decline goes on, and the hearing ear automatically allows for it. The graphical record of a long word like *impenetrability* may show a stronger breath-force on the second syllable than on the fifth, but the ear accepts the latter as the stronger, because it feels that it costs more exertion. The ear does not listen for absolute force, but for the amount of exertion indicated in the speaker.

Experimental records of stress are generally made by directing the current of the speaking breath upon a Marey's tambour, having a long pen-lever attached to it, which writes upon a revolving cylinder what is called the stress-curve of the sounds spoken. But is it really a stress-curve? In other words, do its rises and falls indicate the rises and falls of exertion in the muscles of the lungs? By no means. The pressure of the lungs is certainly high during the closure of any stop preceding an accented syllable: but the work done during closure is *nil*, and no stress is recorded whatever. A little later the stop explodes, and air issues at very high pressure; but still the record is very slight, for the mass of air which at first issues is exceedingly small. When the air begins to issue freely, the pressure is relieved and falls: but the record goes up, because a much greater mass of air is now hurled upon the recording membrane.

The record is also discontinuous, and can only be read correctly in sections, generally small. Suppose that the stop last mentioned was a toneless stop, followed by a vowel. The curve on the cylinder, which rose when pressure was falling, will now probably fall, when pressure is rising, through the closing of the chords to produce the vowel. The immediate effect of any reduction of exit, either at the glottis or else-

where, is to produce a reflex increase of pressure.<sup>1</sup> But the record will fall, because the mass of air hurled outwards is reduced by the closing of the chords. It is only when we reach the steady uniform vowel that the record becomes a trustworthy evidence of the ups and downs of stress. It is equally trustworthy in a held nasal, or fricative, or lateral, but whenever the sound under observation is a changing one, the evidence of a Marey curve is very difficult to interpret, in terms of lung-pressure.

But our mental picture of the course of stress will still be inadequate, if we picture it merely as regular automatic decline varied by voluntary ups and downs. There are phenomena intermediate to automatism and will: they are neither quite voluntary nor quite automatic. If we had to carry out every needed change of lung-stress by a separately conscious act of the will, our speaking would become excessively slow and laborious. All actions of this kind (compare locomotion) are integrated into series: and only one conscious act of the will is needed in order to set the whole series in motion, — the parts following upon one another just as uniformly and certainly as if the series were congenitally automatic. Actions originally quite voluntary may by long habit become consolidated into series of this kind: and it is one of the hardest tasks of the phonetic beginner to dissociate the several actions of such a series, when he wishes to observe them separately.

These acquired automatisms may even run counter to, and defeat, an original automatic tendency. The course of stress in a strong syllable in French runs quite counter to the original automatic decline: and it cost at first no doubt some effort of the will. But that is quite lost in the adult-speaker: in him such rises of stress have become the norm.

(Schluß folgt.)

Liverpool

R. J. LLOYD.

<sup>1</sup> This seems to me to be the real significance of that extraordinary agitation of the larynx, when in process of being bottled up by a stop, noted by E. A. Meyer, *Englische Lautdauer*, p. 4.

## BERICHTE.

### EINE BEMERKENSWERTE SCHÜLERAUFFÜHRUNG.<sup>1</sup>

Ob in den letzten jahren schon anderwärts versucht worden ist, ein französisches oder englisches theaterstück in der schule ganz zur darstellung zu bringen, weiß ich nicht; ob mit solchem erfolge, wie kürzlich am Goethegymnasium zu Frankfurt a. M., möchte ich von vorherem bezweifeln. Am 16. und 18. januar fand in der aula dieser anstalt eine musikalisch-theatralische aufführung zum besten des Vereins für ferienkolonien armer kränklicher kinder statt, die trotz des nicht geringen preises (3 m die karte) gut besucht war. Leider drang die künde von der vortrefflichkeit der darbietungen zu spät in weitere kreise des publikums, als daß dem nachträglich laut gewordenen wunsche nach einer dritten aufführung hätte entsprochen werden können.

Nachdem ein stattliches orchester, aus zwanzig violinen, sechs celli, klavier zu acht händen und harmonium zusammengesetzt, unter tatkräftiger leitung einige trefflich einstudierte stücke und drei reifere schüler einen triosatz vorgetragen hatten, kam der *clou* des abends: *Le bourgeois gentilhomme*<sup>2</sup>, dargestellt von den schülern der — quatta. Da ich das Goethegymnasium und die schaar der jugendlichen komödianten von früher her kannte, war ich nicht wenig

<sup>1</sup> Die aufführung ist uns auch von anderer sachverständiger seite gelobt worden. Ob dr. Banner seinem besuche der *Comédie-Française* oder den gedanken, die er in dem buche: *Wie helfe ich meinem schuldner?* niedergelegt hat, mehr verdankt, müssen wir dahingestellt sein lassen, zumal da uns das buch nicht vorliegt. Dem letzten schlusse unseres begeisterten berichterstatters wird möglicherweise Oskar Jäger ein fragereichen anfügen.

D. red.

<sup>2</sup> Weggelassen wurde selbstverständlich alles, was auf Dorante und Dorimène bezug hat, ausgenommen die abfassung des *billet-doux en prose*, deren streichung freilich einen verlust bedeutet hätte.

gespannt auf den ausfall. Indessen wurden meine künsten erwartungen übertroffen.

Alfred de Mussets *Une soirée perdue*, von einem kleinen *bel-esprit* in der effektvollen tracht des *sicile d'or* mit prächtiger modulation und feinem gebärdenspiel vorgetragen, leitete als prolog die vorstellung ein. Als die stillgerechten drei dämpfen schläge endlich den stürmischen beifall zum schweigen gebracht hatten, teilte sich der vorhang, und M. Jourdain stand, wie ihn die phantasie sich nicht besser ausmalen könnte, *en miniature* leibhaftig vor uns. Die verschiedenen *maîtres* der freien und der brotbringenden künste mit ihren würdigen allongeperücken und koketten schnurrbärtechen, eine zum anbeißen appetitliche Nicole brachten ihn in die drolligsten situationen und entlockten ihm jene äusserungen voll packender komik, über die jeder von uns beim lesen schon tränen gelacht hat. Gesteigert wurde die heiterkeit womöglich noch, wenn ihn seine tapfere kleine frau mit der echt männlich-derben klangfarbe in der stimme, die dieser rolle so köstlich ansteht, in die enge trieb, um ihn von seinen torheiten zu heilen, und um die vereiniung ihres niedlichen Lucilehens, das an tiefenumfang des organs der mama noch überlegen war, mit dem im diskant stütenden, sehr ehrenwert dreinschauenden Cléonte zu erlegen. Erst recht in ihrem element zeigte sich die kleine gesellschaft in dem *mamamouchi-mummenschanz*, wo die regie, wie auch schon bei der amüsanten pantomime der schneidergesellen, triumphte feierte.

Ist man sonst gewohnt, an derartige aufführungen, auch wo ein berufsmäßiger bühnenkenner die einetndirung geleitet hat, den denkbar wohlwollendsten maßstab anzulegen, so hatte man das in diesem falle nicht nötig. Auch wer mit ansprüchen, wie man sie einem Coquelin-gustapiel entgegenbringt, gekommen war, fand seine rechnung. Erklärte doch ein verdienter und vielerfahrener frankfurter schulmann, „der ein gründlicher kenner des französischen und zugleich ein mann von geläutertem kunstgeschmack ist“, daß er dieser jugendtruppe „vor jener Coquelins, die er auch wiederholt im *Bourgeois* gesehen, ohne weiteres den vorzug gebe“. Wenn je, so war es hier angebracht, den veranstalter der aufführung zu feiern.

Herrscher im kulissenreiche war dr. Max Banner, der die klasse von sexta an heraufgeführt hat. Daß es dem verfasser des buches *Wie helfe ich meinem schulkinde?* wie nicht leicht einem andern gelingen mußte, seine kleine truppe für ihre aufgaben so lebhaft zu begeistern und sie in ausdruck, spiel und gebärde so unübertrefflich zu schulen, — gar nicht zu reden von der mustergiltigen aussprache, die sich von selbst versteht — das alles bedarf keiner silbe.<sup>1</sup> Genug, der erfolg war glänzend!

<sup>1</sup> Wie mir der vater eines der mitspielenden anvertraute, gab es für die schüler in und seit den weihnachtsferien keine andere arbeit. Aber was haben sie auch gelernt!

An anerkenkung von den verschiedensten seiten, selbst von sachlichen gegnern, hat es denn auch nicht gefehlt. So darf der geschätzte pädagog das erhebende bewußtsein in das neue schuljahr mitnehmen, daß er seiner anstalt den wichtigsten dienst geleistet, einen unwiderleglichen beweis für die existenzberechtigung wenigstens des Goethe-reformgymnasiums erbracht hat. Wo sich die bedingungen für einen derartigen erfolg vorfinden, da muß auch die gelegenheit, ihn zu erreichen, gegeben werden, d. h. da müssen anstalten nach dem muster des Goethegymnasiums geschaffen werden.

Hamburg r. d. Höhe.

LORENZ MACK.

#### FERIENKURSES IN DIJON.

Die universität Dijon hat in diesen tagen zum zweiten male ihre stadienprogramme für den ferienkursus versandt. Da ich im vorigen jahre einer der ersten besucher war und auch einen teil der übrigen unternehmungen Frankreichs auf diesem gebiete zur genüge kenne, bin ich in der lage, Dijon in jeder beziehung mit voller überzeugung empfehlen zu können. Zunächst sind noch wenig besucher (1903 höchstzahl 21), das leben ist billig und dabei äußerst komfortabel. Dijon ist weiter nach Paris die erste kunst- und eine alte kulturstadt, die mit aller kraft einer neuen blütezeit entgegenstrebt. Zudem ist und bleibt der burgunder ein menschenschlag, der den chauvinismus nicht achtet und seine gäste nach altgermanischer weise wie seine landsleute ehrt. (Näheres durch den diesj. sekr., M. Cestre, 7 rue Le Nôtre, Dijon.)

Leipzig

JUL. NEUBANN.

## BESPRECHUNGEN.

HEDWIG HESSE, *Deutsche aufsätze für die oberen klassen der höheren mädchenschule*. Zweite auflage. Leipzig, verlag von Theodor Hoffmann. 1902. 266 s. M. 3,20.

Das buch erschien 1893 in erster auflage mit 131 themen, hieraus sind jetzt 292 geworden, die in sechs abteilungen (I. vaterländische stoffe, II. religiös-sittliche stoffe, III. litterarische und ästhetische stoffe, IV. pädagogische stoffe, V. stoffe aus verschiedenen gebieten, VI. stoffe aus dem praktischen leben) untergebracht sind. Die verl. ist auch in dieser auflage ihrem grundsatz treu geblieben, nichts zu geben, was nicht vorher in der klasse die probe für den praktischen gebrauch bestanden hat. Die aufgaben sind fast ausschließlich für die drei seminarklassen und die I. und II. klasse einer zehnstufigen höheren mädchenschule berechnet. Das buch ist ursprünglich für junge lehrerinnen bestimmt gewesen, die als erzieherinnen älterer mädchen oder in den oberen klassen einer h. m. vor die aufgabe gestellt waren, aufsätze anfertigen zu lassen. Doch wird auch der erfahrene deutschlehrer das buch mit vorteil benutzen und, selbst wenn er nicht mit allen aufgaben und ihrer fassung einverstanden sein sollte, reiche anregung daraus schöpfen, weil es eben aus der praxis des unterrichts hervorgegangen ist. Ich lasse einige bemerkungen folgen, die ich mir beim durchlesen des buches aufgezeichnet habe.

Sehr angenehm hat mich die vorliebe der verf. für ihre mecklenburgische heimat berührt; gerade, weil die für die h. m. bestimmten lesebücher das heimatliche nur wenig berücksichtigen oder berücksichtigen können, muß der aufsatzunterricht der oberen klassen helfend einspringen und die liebe zur heimat vertiefen. Auch die freiheitskriege sind öfter behandelt. Weniger gefallen haben mir die zahlreichen aufgaben aus dem religiös-sittlichen gebiet; ganz abgesehen davon, daß die religiösen aufgaben, die evangelischen geist atmen, auf simultanen schulen nicht verwendet werden können, habe ich von manchen den eindruck, daß sie für die betreffende stufe zu hoch und mehr anempfunden, als aus dem lebendigen fühlen und denken der

kinder selbst hervorgegangen sind. So z. b. no. 2, „Selig sind, die da heimweh haben, denn sie sollen nach hause kommen“, ferner no. 7, 8, 9<sup>1</sup>, für deren richtige bearbeitung den betreffenden schülerinnen die lebenserfahrung fehlt. Daß das lied „Ein feste burg“ in metrischer beziehung als rauh und unbeholfen bezeichnet wird, halte ich für verfehlt: in der zählung nach hebungen zeigt das lied eben sein echt volkstümliches gepräge. Bei no. 23 („Die paramentik“) muß zu viel stoff von dem lehrer gegeben werden, ein fehler, der auch bei no. 29, 39 und anderen aufgaben wiederkehrt; hierzu fehlt den schülerinnen die nötige erfahrung. No. 42 „Lob und tadel“, II. seminarkl., 43 „Was ist eine lüge?“ I. kl., 44 („Worin liegt das schimpfliche der lüge?“ I. und II. kl.), 55 „Die empfindlichkeit“, I. und II. kl.), 57 („Die neugierde“, I. kl.) erscheinen mir für die betreffenden stufen als zu abstrakt-systematisierend; bei solchen arbeiten muß wohl das meiste vom lehrer gegeben werden. Ich möchte solche themen nicht ganz von dieser stufe ausgeschlossen haben, dann aber müssen sie an eine dichtung, ein drama oder eine ballade angeschlossen werden, wie no. 56, das den gehorsam im anschluß an den *Kampf mit dem drachen* behandelt. Die verf. teilt in den anmerkungen auf s. 259 alle diese bedenken und belegt sie mit ihren schlechten erfahrungen; warum hat sie nicht die richtige folgerung daraus gezogen? — Besonders gut gefallen haben mir die nummern II 16 aus der III. abteilung, die das *Nibelungenlied*, *Gudrun* und *Walter von der Vogelweide* behandeln. No. 18 und 19 („Der meistersang und Huns Sachs, seine stoffe und formen“, 3. seminarkl.) haben nur dann wert, wenn sie aus der lektüre der schülerinnen hervorgegangen sind. Das scheint bei 18 nicht der fall zu sein, da in den anmerkungen auf Kluges litteraturgeschichte verwiesen ist. Überhaupt scheint mir die verfasserin mit manchem litterargeschichtlichen thema zu hoch gegriffen zu haben, so mit 29 („Das evangelische kirchenlied“, I. seminarkl.), 34 („Klopstocks bedeutung für die deutsche litteratur“, I. kl.), 40 „Klopstock und Lessing, ein vergleich“, I. kl.), 41 („Boileau und Lessing, ein vergleich“, I. seminarkl.), — haben die seminaristinnen *L'Art poétique* und *Le Lutrin* von Boileau gelesen? — 45 („*Minna von Barnhelm* in litterarischer und nationaler bedeutung“, I. kl.). Für 49 „Die erzählung von den drei ringen in Lessings *Nathan*“ möchte ich die verf. auf die bemerkung Treitschkes in seiner geschichte des 19. jahrhunderts aufmerksam machen; vielleicht faßt sie dann teil II, 2 etwas anders. — Nun noch ein paar nebensächliche bemerkungen: man schreibt heute wohl Thorane, nicht Thorane; „jetztzeit“ (s. 180) ist ein greuliches wort und mit recht schon von Wustmann verdammt worden; weshalb die schreibung Orléans (s. XIII), weshalb „Hans Sachs' verhältnis“ (s. XII), während eine zeile vorher sehr schön „Hans Sachsens

<sup>1</sup> „Die heiligung des feiertags“, „Das gebet“, „Das vaterunser ist das beste gebet“.

zeit\* steht? Praktisch brauchbarer würde das buch, wenn die aufgaben auch noch nach den klassenstufen geordnet würden, für die sie bestimmt sind. Trotz allen ausstellungen möchte ich das buch allen lehrern der h. m. empfehlen, die auf der oberstufe und im seminar in deutsch unterrichten; sie werden reiche anregung daraus schöpfen.

Frankfurt a. M.

Dr. Horn.

F. UHR und M. MÜLLER, *Lehrbuch der englischen sprache für handelschulen*. Leipzig, B. G. Teubner, 1903. XVI, 337 s. Geb. m. 3,60.

Das buch ist eine bearbeitung des englischen lehrbuchs von Börner-Thiergen für handelschulen. Der I. teil enthält in den lesestücken stoffe aus dem täglichen leben, der II dagegen soll die schüler mit englischen verhältnissen, dem englischen handel und der stellung Englands als welt- und kolonialmacht bekannt machen. Am schlusse sind einige londoner ansichten und eine englische münztafel sowie ein besonderes alphabetisch geordnetes wörterverzeichnis beigegeben. Als grammatik dazu kann entweder die von Thiergen oder die bearbeitung derselben durch die beiden herausgeber benutzt werden. Das buch ist mit vielem fleiße und auch mit geschick bearbeitet; das gebotene englisch ist korrekt und selbst von einem englischen beurteiler einwandfrei befunden worden; es leidet aber an einer überfülle des materials, besonders im ersten teile, so daß eine überbürdung der schüler mit dem auswendiglernen von vokabeln eintritt. Beispielsweise enthält lektion 5 85, lektion 10 sogar 113 neue wörter im englischen text und außerdem noch eine jede 24 für die dazugehörige übersetzungsübung. Weiter kommt im I. teile die erzählende prosa zu kurz, die für die anfangsstufe den geeignetsten stoff bietet, weshalb einige der nicht gerade inhaltreichen gespräche durch erzählungen zu ersetzen wären. Nicht geeignet halte ich endlich die einfügung der kaufmännischen briefe, die bereits im I. teile mit lektion 11 beginnen, zwischen die lesestücke, da sie mit diesen in gar keinem zusammenhange stehen und deshalb von dem schüler schwer aufgefaßt und behalten werden. M. e. ist in dem schuljahre, in dem englisch einsetzt, überhaupt keine handelskorrespondenz zu treiben, und wenn sie im zweiten jahre begonnen wird, dann nur so, daß die zusammengehörenden briefe auch im zusammenhange nach einander behandelt werden, also in besonders dafür bestimmten lehrstunden. Vielleicht entschließen sich die verfasser bei einer zweiten auflage, die wir dem buche bald wünschen, die durch beide teile zerstreuten kaufmännischen briefe an einer stelle, am besten am schlusse, zusammenzufassen.

J. J. SATZ, *Specimens of Commercial Correspondence*. Wien, Alfred Hölder, 1903. XVI, 396 s. Mit 15 formularen. Geb. m. 4,40.

Eine ungemein umfangreiche sammlung von englischen briefen, die der herausgeber bei mehrmaligem aufenthalte in England zusammengetragen hat und die einen vorzüglichen einblick in den eng-

lischen handelsverkehr gewähren. Nach der sprachlichen seite sind die briefe sorgfältig nachgeprüft, um sie von den unebenheiten, die bei der hast der kontorarbeiten häufig unterlaufen, zu befreien. Für lehrer neu-sprachler an handelschulen sowie für kaufleute, die über die anfangsgründe der englischen korrespondenz hinaus sind, ist das buch zum gründlichen studium sehr zu empfehlen, für die hand des schülers dagegen halte ich es für wenig geeignet; denn für ihn ist es einmal zu umfangreich und zu schwer, und andererseits handelt es sich für ihn in erster linie um eine einföhrung in den verkehr zwischen deutschen und englischen häusern, der nur selten berücksichtigt ist, und in das waren-geschäft, dem daher die führende stelle in dem schulunterrichte eingeräumt werden muß.

J. PINJER und H. HEINE, *Lehrbuch der englischen sprache für handels-schulen*. Kl. ausg. Hannover, C. Meyer, 1903. 119 s. M. 1,20; geb. m. 1,85.

Für kaufmännische fortbildungsschulen, die dem unterrichte in der englischen sprache nur wenig zeit widmen können und rasch die schüler befähigen wollen, englische briefe zu verstehen und leichtere selbst zu schreiben, ein recht praktisches häflein. Das grammatische per-sunum ist auf das allernotwendigste beschränkt; die lesestücke sind kurz und inhaltlich dem gedankenkreise der schüler angemessen; der zweite teil enthält eine serie von 42 briefen, zu denen im anhang als ergänzung einige formulare gegeben sind. In manchen lektionen, so in nr. 2 des I teiles, ist der grammatische stoff gegenwart von *to have* und der regelmäßigen zeitwörter, die bildung der fragenden und verneinten form, artikel und kasus-bildung, viel zu umfangreich; die abschnitte *The Camel* und *Utility of Birds* sind durch bessere zu ersetzen. Dr. M. SCHWARTZ, *Der deutsche kaufmann in England*. Karlsruhe, J. Biedfelds Verlag. 1903. 53 s. Geb. m. 0,90.

Das heftechen, eine ergänzung zu des verfassers *English Spoken*, enthält eine reihe gespräche, die einen nach England reisenden kaufmann im verkehr mit den verschiedensten personen (auf dem dämpfer, auf dem zollamt, im hotel, im eisenbahnwagen, bei geschäftlichen be-suchen usw. vorführen, und wird dadurch zu einem lehrreichen föhler für kaufleute, die das erste mal nach England gehen; doch auch kauf-männischen lehranstalten kann es empfohlen werden. Tabellen der englischen münzen, maße und gewichte, sowie ein plan von London erhöhen die brauchbarkeit. Die aussprachebezeichnung ist sorgfältig und gemeinfällig. Seite 23 befinden sich in den portawörtern für in-landsbriefe zwei kleine irrthümer.

Frankfurt a. M.

Der dr. Voigt.

EDOUARD PAILLERON, *Le monde ou l'on s'ennuie*. Comédie en trois actes.

Für den schulgebrauch herausgegeben von dr. MAX BANNER. Leipzig, G. Freytag. 1902. X, 110 s. Geb. m. 1,60; wörterbuch m. 0,30.

Die neuere französische dramatische litteratur ist reicher an stoffen, die für die schule geeignet sind, als die englische. Trotzdem

werden alle fachgenossen dem herausgeber dafür dankbar sein, daß er auch dies reizende lustspiel der schule zugänglich gemacht hat. Die ausgabe wird mit einer geschickt abgefaßten darstellung des lebens und wirkens Paillerons eingeleitet. Dann folgt eine künstlerische und litterarhistorische wertung des dramas, die ihrem zwecke wohl angepaßt ist. Was text und anmerkungen betrifft, so wären vielleicht für eine neuauflage folgende änderungen bezw. zusätze in betracht zu ziehen:

S. 5, 24 ist auf das syntaktisch auffällige: *Et c'est pourquoi sois sur tes gardes* hinzuweisen. — Die anm. zu 5, 32 ist ungenau, da *parler* und *causer* doch nicht immer den gegenstand, der das gesprächsthema angibt, im akkusativ bei sich haben; außerdem ist auch erwähnenswert, daß der artikel fehlt. — Das zweimalige *c'est égal* s. 7, 20 ist in der anm. wohl nicht richtig gedeutet. Bei der aufführung setzt sich Jeanne mit diesen worten ans piano und spielt die lustige melodie aus *Madame Angot*, mit einer geste, welche die verachtung aller von ihrem munde gepredigten rücksichten ausdrückt; der deutsche text verlangt eine entsprechende übersetzung. — S. 9, 11 war die wendung *Oh! que je sais bien que non!* vielleicht einer anmerkung wert; z. 15 wäre in der anm. hinzuzufügen, daß *voyons* die zustimmung des angeredeten verlangt. Mit der form der anm. zu 9, 21 kann sich ref. ebenfalls nicht ganz einverstanden erklären. — S. 10, 8 bedurfte *la tante à succession* einer erklärung. — S. 12, 20 wäre in der anm. auf die verwendung von *pour* in konzessivem sinn (an der hand von Toblers *Verm. beitr.*) hinzuweisen. Konzessiv ist auch das *tu auras beau faire* s. 18, 18. Auf die eigentümliche stelle s. 18, 27 *un travail sérieux, Suzanne*, wo der gedanke nur durch die richtige modulation der stimme ganz zum ausdruck kommt, wäre hinzuweisen gewesen; ebenso auf das gleich darauf folgende *elle ne le quitte pas d'un instant*. — S. 22, 31 wäre es vielleicht ersprießlicher, statt der übersetzung einen hinweis auf das *on ne peut* und ähnliche wendungen zu geben. — Bei *Et ce que ces dames l'ont applaudi* s. 27, 21 vermißt man auch eine bemerkung hinsichtlich des *ce que*. — In der erklärung von *bel objet* s. 32, 21 fehlt nur die angabe, daß der ausdruck immerhin als altertümelnd anzusehen ist. — S. 34, 81 *Ah! c'est ça qui m'est égal* ist ein beispiel für die verwendung von *c'est . . . qui (que)* ohne hervorhebung des vor *qui (que)* stehenden satzteiles (vgl. Alfred Schulze, *Archiv f. d. st. d. n. spr.*, 98, bd., s. 391). — Die anm. zu 39, 6 *le Toulonnier* ist unzureichend; bei künstlerinnen liegt in der verwendung von *la* (*Refans* etc.) keine mißachtung, ebensowenig in der sprache des volkes. — Zu 43, 8 ebenso wie zu 67, 29 hätte zuerst auf die negative bedeutung von *plus* hingewiesen werden können. — S. 58, 19 *c'est bien hardi pour être coupable* verdiente eine anm. — Zu s. 58, 29 *puisque je m'amuse* u. ähnl. war der aufsatz von Alfred Schulze (s. o.) zu beachten. — Die verwendung von *dix-sept* 62, 28 als unbestimmte mengenangabe, ähnlich wie *trente-six*, hätte hervor-

gehoben werden können. ebenso *je me tenais à quatre* 67, 5 — Auch der satz *Qu'est-ce qui fait attention à moi, seulement* 67, 11 ist auffällig — S. 72, 21 kann das merkwürdige *par impossible* durch *par hasard* verständlich gemacht werden — Die fortsetzung des gedankens in *Il n'est pas jusqu'à votre papier rose . .* (79, 4) sowie die ausdrucksweise verdienten besprochen zu werden. Wäre s. 93, 7 *Pour une fois* nicht eher durch „das wäre nicht das erste mal“ wiederzugeben. — Was s. 94, 7 bemerkt wird, hätte schon 31, 18 gesagt werden können. S. 94, 10 fehlt *la*.

EDOUARD SCHULTZ, *Les grandes légendes de France*. Für den schulgebrauch herausgegeben von prof. dr. H. GASSNER. Mit zwei abbildungen. Leipzig, verlag von C. Freytag 1903. IV, 90 s. M. 1,20; wb m. 0,50.

Der herausgeber hat aus der reihe der *légendes* drei ausgewählt, *la Grande-Chartreuse*, *Le Mont-Saint-Michel et son histoire*, *Les légendes de la Bretagne et le génie celtique*. Was die erste betrifft, so paßt sie am wenigsten für die schule, insofern als die darstellung für katholische anstalten zu frei, zu wenig orthodox, für protestantische dagegen zu ausführlich und breit ist. Das zweite und dritte kapitel aber verdienen sehr, in den oberklassen der verschiedenen schulen gelesen zu werden. Die landschaftlichen schilderungen, die ansblicke auf staats- und kulturgeschichte, die dichterisch reizvollen bretonischen legenden, die für die literaturgeschichte so wichtig sind, werden die reiferen schüler sehr anziehen. Daß der verfaßser ein bewunderer deutscher kunst und kultur ist, erhöht den wert der lektüre. — An einzelheiten wäre z. b. folgendes zu erwähnen:

Das verständnis der einleitung zu no. II wäre durch beigabe eines wörtchens sehr erleichtert worden. S. 23, 2 sowie in der zugehörigen anmerkung wäre besser *Norman* zu drucken. — Der ausdruck *les peintures des primitifs* s. 25, 27 machte eine ann. nötig. — Steht s. 23, 5 *un original* wirklich ein komma hinter *personnages*? — S. 29, 16 lies *statues*. — S. 33, 8 fehlt ein komma. — S. 37, 2 *les caennais de treize jefz* bedurfte einer ann. Der ursprung des altfranzösischen textes s. 38 f. war festzustellen. — S. 39, 12 lies *fat*. — S. 40, 26 wäre ein wort über *feal* erwünscht. — S. 58, 21 ff. hatte an Moores *Paradise and the Peri* erinnert werden können. — In der ann. zu s. 11, 30 ist bei Theben hinzuzufügen, daß es das ägyptische ist. — Statt s. 35, 1 muß es 10 heißen.

MOLIERE, *Le malade imaginaire, comédie-ballet en trois actes*. Ausg. A. Mit einer einleitung und anmerkungen von dr. F. Loreen. Glogau, Carl Flemming, verlag 1902. XIII. bändchen. — Ausg. B. Avec une introduction et des notes. XVIII, 84 s. M. 1,50.

Die neue ausgabe von Molières letztem lustspiel entspricht im ganzen den anforderungen, die an eine brauchbare schulausgabe zu stellen sind. Die einleitung bringt Molières leben, eine literar-historische wertung des *Malade imaginaire* mit genaueren mitteilungen über

den *Prologue* und die *Intermèdes*, die in der ausgabe fortgelassen sind, und eine kurze bemerkung über des dichters sprache. Der text ist verständig gekürzt, nur in III, 6 und 15 am schluß lag kein grund zur weglassung einzelner worte wie *l'enferie* bezw. jenes ansinnens des doktors, sich den arm abschneiden oder das auge ausreißen zu lassen, vor.

Was die anmerkungen angeht, so würden in einer neuauflage mancherlei änderungen wünschenswert sein. Hier sei nur das wichtigste hervorgehoben, und zwar gilt es ebenso für ausg. B. wie ausg. A.: Wenn zu 1, 16 bemerkt wird, daß *coquine* schimpfwort sei, so wäre doch hinzuzufügen, daß es auch scherzweise gebraucht wird. — 2, 13 wird *çamon* als aus *ça* und *mon* zusammengesetzt erklärt. Über *mon* wäre ein erläuternder zusatz erwünscht, ferner die wendungen *ce fais je mon, c'est mon* sowie die angabe hinzuzufügen, daß es sich auch *Bourg. gentil* III, 8 findet. — Zu 2, 82 ließe sich eine der grundbedeutung näher stehende übersetzung finden. — 3, 22; 4, 15; 5, 5. 7 sind für die oberstufe überflüssig. Bei 5, 20 wäre zu sagen, daß *que pron. interrog.* ist. — Zu 6, 10: *seindre à* ist veraltet. — Die eigentliche bedeutung von *être à même de qch.* ist nicht: „mitten in etwas sein“, — Bei 8, 25 wäre auf die noch heute vorkommende verwendung des wortes *lire* statt *franc* und auf *it. lire* hinzuweisen. — Bei 9, 22 wäre auf den zusammenhang von *cœur-courage* hinzuweisen. — Die erklärung zu 11, 7 ist historisch unrichtig. — Die anm. zu 11, 28 wäre schon zu z. 15 zu geben und wohl hinzuzufügen: „mein lieber junge“. — In der darauf folgenden bemerkung ebenso wie in der entsprechenden französischen (ausgabe B) fehlt offenbar die so wesentliche verneinung. — Bei 15, 9 würde ein hinweis auf die wendung *il me faut qch.* „es mangelt mir etwas“ aufklärend wirken. — 18, 9 vorletzte zeile lies *fort*. — Die fassung der erklärung zu 19, 16 ist grammatisch aufsechtbar (vgl. auch 40, 21), die zu 19, 24 reicht nicht aus. Dasselbe gilt von 31, 34, wobei 15, 16; 31, 7 und 44, 31 zu vergleichen wären. Im anschluß daran hätte auch 34, 30 anders und richtiger erklärt werden können. — Aum. 37, 30 hätte schon 36, 36 gegeben werden müssen. — Nicht ganz richtig ist die fassung von 40, 19, fraglich die behauptung zu 41, 35, unklar der schluß von 42, 7. — Die übersetzung von *férule* 48, 2 ist falsch, die wendung besser im text zu streichen. — Bei *oublie* 54, 7 war an „oblate“ zu erinnern.

Wünschenswert waren erläuterungen zu 5, 16; 11, 26; 14, 1 und 17, 20 und ähnliche fälle, 21, 22; 23, 16; 26, 22; 29, 33; 33, 1; 38, 21 (vgl. 43, 5), 47, 19; 51, 18; 55, 10 (wo auf 27, 37 zu verweisen war), 58, 14. Druckfehler sind im personenverzeichnis (*amant[er]*), 46, 31 (*les*).

Die den einzelnen akten beigegebenen kurzen zusammenfassungen sollten auf der stufe, wo solche dramen gelesen werden, von den schülern selbst gemacht werden.

Berlin.

B. RÖTTORR.

## VERMISCHTES.

### WIE KÖNNTE DAS RICHTIGE VERSTÄNDNIS FÜR DIE HAUPTWERKE FREMSPRACHLICHER MODERNER SCHRIFT- STELLER BEI DEM UNTERRICHTE GEWECKT WERDEN?

Auf dem letzten in Breslau abgehaltenen Allgemeinen deutschen philologentag wurde von herrn direktor Unruh (Breslau) der antrag des Breslauer vereines akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen, betreffend die aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten lektüreplanes, eingehend begründet. Der herr berichterstatler hebt die bedeutung der lektüre hervor, die bei jedem sprachunterrichte, welche methode man auch einschlagen mag, in den letzten jahren der sprachlichen ausbildung immer mehr und mehr in den vordergrund zu treten hat. Daß an diesen lektüre-  
bezweckt gestellten hohen anforderungen sind bei der in der letzten zeit überlasteten entwicklung des modernen sprachunterrichtes keineswegs leicht zu erfüllen. Die lehrpläne der verschiedenen schulkate-  
gorien konnten in dieser beziehung schwer nach einem einheitlichen grundsatz ausgearbeitet werden. Man mußte sie derart abfassen, daß sie die individualität des einzelnen lehrers nicht beschränkten, da es sonst dem ganzen unterricht schaden gebracht hätte. Denn nie wird es möglich sein, dem akademisch gebildeten lehrer eine methode aufzuzwingen, welche ihm tag für tag widerstrebt und ihn daher ver-  
leitet, bei dem unterricht sich zu geben, wie er ist, und seine schüler für den gegenstand zu begeistern. Die lektüre scheint demnach am meisten für jeden lehrer berufen zu sein, ein neutrales gebiet zu bilden, auf dem alte, neue, vermittelnde schule in allen ihren färbungen und abarten friedlich nebeneinander wirken und segen bringen können. Diese übereinstimmung kommt am klarsten bei dem grundsatz zur geltung: „Die lektüre soll vor allem den zweck haben, die sprachliche ausbildung zu fördern und dem schüler ein möglichst tiefgehendes verständnis des fremden volkes in seiner entwicklung, wie in seiner gegenwärtigen gestalt zu übermitteln.“

Im gegensatz zu den alten sprachen trachten die vertreter des modernen sprachunterrichtes danach, dem schüler vor allem ein bild der gegenwart zu geben, jedoch ohne ihn dabei durch überflüssige daten zu belasten. Man will den schüler in den stand setzen, zu lesen und zu verstehen, was sich jeden tag vor ihm abspielen mag, mit einem wort: die gegenwart von dem standpunkt der lebendigen gegenwart und nicht von dem einer toten vergangenheit zu sehen. Dabei wird ja vielleicht übersehen, wie schwer die aufgabe des lehrers sich gestaltet, welche summe von kenntnissen er gesammelt haben muß, kenntnisse, die nicht in nachschlagebüchern zu finden sind, und die er sich nur auf privatem wege, durch reisen, langjährigen und häufigen aufenthalt in fremden ländern, quellenlektüre erwerben konnte. Das gebiet, das er zu beherrschen hat, wächst von jahr zu jahr, und damit wachsen auch die zu überwindenden schwierigkeiten. Daher wurden auch viele stimmen laut, welche nicht umhin können, vor einem derartigen aufschwung zur vorsicht zu mahnen, und vielleicht den grundsatz vertreten möchten: um diese moderne zeit richtig aufzufassen, müssen die schüler doch zuvor mit der kultur des XVII. und XVIII. jahrhunderts beginnen. Dessen gedanken könnte man nur beistimmen, wenn dem sprachunterricht genügend zeit gewährt wäre. Um diese so lehrreiche und bildende litteratur zu verstehen, muß der schüler einen tiefen einblick in die damaligen, für ihn ganz neuen verhältnisse bekommen. Die meisten lesebücher jedoch mit ihren sporadischen, unzusammenhängenden lesestücken, welche aus den hauptwerken des XVII. und XVIII. jahrhunderts entnommen sind, reichen bei weitem nicht hin, dem lehrer die möglichkeit zu bieten, einen geringen teil dessen durchzunehmen, was er durchnehmen sollte, um sein vorgestecktes ziel zu erreichen. Die französische revolution hat mit den alten traditionen ganz gebrochen, und aufgabe des lehrers ist es, auf die veralteten gebrauche bei besprechung moderner schriftsteller zurückzukommen, soweit es zum verständnis des gelesenen erforderlich ist. Auf diese art wird es ihm gelingen, das richtige verständnis für die hauptwerke fremdsprachlicher schriftsteller bei seinen schülern zu wecken, umso mehr da eine sorgfältige sichtung bei den modernen werken vorgenommen werden muß und nur solche stücke ausgewählt werden, deren bildungswert hinter dem der textproben aus werken des XVII. und XVIII. jahrhunderts nicht zurücksteht.

Vom elementarunterrichte angefangen bis zum höheren unterricht soll der lektüre der größte platz eingeräumt werden. Am anfang muß sie mit der formenlehre verwoben sein, um die grundlage zur erlernung der satzlehre zu bilden. Die lektüre muß daher systematisch aufgebaut werden und sich nach dem auffassungsvermögen (alter) und dem bildungsgrade des schülers richten. Bei der auswahl des lesestoffes werden also wortschatz, syntax, stil und gedanken des zu lesenden schriftstellers ausschlaggebend sein; und von der lektüre wird meistens ver-

laßt, daß sie erziehlich und bildend sein soll. Daher ist man schon lange in den unteren und mittleren klassen davon abgekommen, nur ein werk und einen schriftsteller in einem jahre zu lesen. Man zieht eine passende auswahl von verschiedenen autoren diesem modus vor. Lesefücher und lesestoffe für die ersten unterrichtsjahre sind genug vorhanden. Sie enthalten nur solche stücke, in denen die kürze der sätze und die einfachheit der satzkonstruktion sofort ins auge fallen. Bei diesem elementarunterrichte, insofern die zusammenhängenden stücke nicht zur bearbeitung bestimmter kapitel aus der formenlehre oder der satzlehre dienen, ist die lektüre meistens nur kursorisch und besteht aus kurzen erzählungen, die sich dem gesichtskreise der schüler anpassen und sich zu einer besprechung, einem gespräch oder zum nachzählen eignen. Auf dieser stufe hat sich die wahl der mit dem schüler durchzunehmenden lesestücke nach dem unterrichte in der grammatik zu richten. Um dem schüler das rasche verständnis zu erleichtern, folgt jedem stücke ein nach bestimmten grundsätzen aufgestelltes wörterverzeichnis, und selten kommt der schüler in die lage, sich eines wörterbuches zu bedienen. Je weiter der unterricht in der grammatik fortschreitet, desto freier wird man in der wahl des lesestoffes sein. Nun kann man auch lesestücke durchnehmen, die zu einem bestimmten ziele führen sollen. Es werden gewöhnlich stücke ausgewählt, die sich auf sitten und gebräuche des fremden landes beziehen. Die stücke, meist beschreibenden inhaltes, können derart bestaßen sein, daß sie keine zu schweren satzkonstruktionen enthalten und hand in hand mit der bearbeitung der satzlehre gehen. Die für den schüler beigegebenen anmerkungen weichen mehr und mehr von dem einfachen wörterverzeichnis ab, einige redensarten werden sogar in der fremden sprache erklärt, und ein blick in die heute schon zahlreichen erschienenen lesebücher genügt um sich ein bild von dem unterrichte auf dieser mittelstufe zu bilden. Neben der kursorischen lektüre kommt mehr und mehr die analytische lektüre in betracht. Jedoch faßt sie auf dieser stufe nur in dem maße platz, als der schüler auf der in der grammatik bereits durchgenommenen regeln über die satzlehre aufmerksam gemacht wird. Wenn für die kursorische lektüre meistens stücke genommen worden sind, welche den schüler nur mit den sitten und gebräuchen des fremden landes bekannt machen, soll die analytische lektüre für die ästhetische seite des sprachunterrichtes sorgen. Erst bei der erklärang der satzlehre wird in den geist der sprache eingedrungen. Das hauptgewicht des unterrichtes wird nicht mehr auf den sinn dieses oder jenes satzes gelegt, sondern es wird nach den gedanken des autors geforscht. Hier muß man vor allem systematisch und mit großer sorgfalt an die wahl der stücke herangehen. Man darf sich nicht auf den exklusiven literarischen standpunkt stellen und lesestücke vorlegen, welche als typische beispiele für die entwicklung dieser oder jener dichtungsgattung gelten, seitens des

schülers jedoch nicht verstanden werden können. Auf dieser stufe würde es sich am besten empfehlen, nur aus schriftstellern des XIX. jahrhunderts, und zwar nach der schule, der sie angehören, geordnete musterhafte textproben auszuwählen und dieselben in der klasse analytisch durchzunehmen. Dem stücke muß immer eine kurze historische darlegung über die entwicklung der in frage kommenden dichtungsgattung vorausgehen. Auf dieser stufe wird von selbst die kursorische lektüre in der klasse entfallen. Der schüler muß nun in der lage sein, nach seinem wunsche privatlektüre zu treiben; die für mittel- und oberklassen bearbeiteten schulausgaben fremder schriftsteller bieten ihm eine reichhaltige quelle. Die schulausgaben sind so bearbeitet worden, daß der schüler bei deren lektüre fast mit keinen schwierigkeiten sachlicher natur zu kämpfen hat. Sie sind sorgfältig kommentirt. Schwierige stellen werden direkt in die muttersprache des schülers übersetzt. Es fällt ihm daher sehr leicht, irgend ein in der angegebenen weise kommentirtes werkchen allein zu lesen und darüber zu referiren. In der klasse bietet die chrestomathie oder das lesebuch dem lehrer reichlich gelegenheit, die vorhandenen grammatikalischen kenntnisse zu erweitern und einzuprägen. Aber auf diese art ist der zweck des modernen sprachunterrichtes nicht erreicht und die hauptaufgabe dieses unterrichtes nicht erfüllt. Dadurch wird der schüler nie soweit gebracht, sich ein selbständiges urtheil über einen gelesenen schriftsteller zu bilden. Er kann vielleicht sehr viel gelesen haben, aber diese lektüre wurde nur betrieben, um ihn zu einer relativen sprechfertigkeit, aber nicht zum selbständigen denken zu bringen. Die verfassers solcher schulausgaben oder lesebücher bemühen sich vorgebens, nach einem derartigen ziel zu streben: die schwierigkeiten sowohl technischer als auch pädagogischer natur, die sich bei herausgabe dieser schulbücher von selbst ergeben, beseitigen und werden noch immer das haupthindernis zur erreichung dieses zieles bilden.

Um zur lösung dieser noch schwebenden frage mit meinen bescheidenen kräften beizutragen, habe ich den versuch gemacht, einen anderen weg als den bisherigen einzuschlagen. Aufgefordert von den herausgebern der Neusprachlichen reformbibliothek, für dieses nützliche unternehmen einen beitrage zu liefern, widerstrebte es mir, nach den grundsätzen dieser neu ins leben gerufenen sammlung texte zu erklären, welche bereits von anderen fachkollegen in gründlicher weise für schul- und privatlektüre bearbeitet wurden. Ich faßte daher den gedanken, für den schulunterricht eine reihe von bändchen herauszugeben, die, wenn auch jedes ein ganzes für sich bildet, doch in engerem zusammenhange zueinander stehen. Diese bändchen sollen demnach trachten, dem schüler ein bild über einen bestimmten eng begrenzten zeitraum zu geben, und zwar der übersichtlichkeit wegen nach den verschiedenen dichtungsarten (roman, theater, historiker usw.) geordnet sein. Sie sollen für die oberklassen dem lehrer textproben zur verfügung stellen,

te als grundlage seines unterrichtes dienen könnten. Dem schüler sollen sie ein wegweiser sein und ihn unter geschickter führung des lehrers endlich einmal in die lage versetzen, sich ein bild über die natur des fremden landes (in diesem falle Frankreich) zu machen. Ein solch hohes ziel läßt sich aber schwer erreichen, und allein hätte man es gewagt, eine solche arbeit zu übernehmen. Herr Alfred Graz, *maître es lettres, professeur de littérature française au Gymnase de Neuchâtel*, war so freundlich, auf meinen vorschlag, diese arbeit mit mir zu machen, einzugehen. Die bereitwillige unterstützung des direktors Dr. Hubert sowie das große entgegenkommen der Roßberg'schen verlagsbuchhandlung ermöglichen uns, das erste bändchen dieser serie sofort zu veröffentlichen.

Wir haben mit dem XIX. jahrhundert begonnen, da es für die gegenwärtige zeit das wichtigste ist und den reichhaltigsten stoff bietet. Zuerst kam die roman-berücksichtigung, weil diese dichtungsgattung die größten maßstäbe einen überblick der modernen kulturellen entwicklung Frankreichs zu geben erlaubt. Dem roman folgt das theater, die geschichte, die rednerkunst. Jedem bändchen geht eine kurze darstellung der dichtungsgattung voraus, bis zum zeitalterschnitt, wo wir mit textproben der hauptwerke beginnen. Vor jeder textprobe befindet sich ein kurzes wortverzeichnis des werkes, aus welchem sie entnommen wurde, und am schlusse jedes bändchens der kommentar, der sich nach den grundsätzen der Reformbibliothek richtet.

Die form des kommentars wurde nicht ohne reifliche überlegung von uns gewählt, und die in verschiedenen fachzeitschriften veröffentlichten kritiken über den kommentar anderer in der Reformbibliothek erschienener schulausgaben veranlaßten mich, meinen standpunkt hierüber klarzulegen.

Ehe ich noch mit dem kommentar des ersten bändchens fertig war, fiel mir das vorgehen des herrn rezensenten auf, welcher die tabelle der Neusprachlichen reformbibliothek in dieser zeitschrift, *Die Neuen Sprachen*, b. XI, h. 5 u. 7, einer besprechung unterzog. Beim lesen seiner kritik wäre man versucht, zu glauben, daß der herr rezensent keinen text vor sich hatte, und daß vielleicht nur der kommentar, welcher vom texte leicht zu trennen ist, in seine hände kam. Was mich zu dieser auffassung bewog, ist der umstand, daß in derselben zeitschrift, b. XI, h. 5 der herr rezensent den inhalt von Coppée, *Contes de Coppée* (ed. Skeat) eingehend bespricht, aber mit keinem worte den event. vorhandenen kommentar erwähnt, während bei der ausgabe von direktor Hubert er sein augenmerk nur auf den kommentar richtet und den text nicht berücksichtigt. Es wäre wohl von einem kritiker zu erwarten, daß er soviel objektivität an den tag lege, um dem leser den sachverhalt klar zu machen, und die arbeit nicht von seinem, im voraus gefaßten standpunkte, von dem er nicht abweichen will, beurteile sondern dasselbe nach den in der vorrede des zu beurteilenden werkes

und in früheren schriften aufgestellten grundsätzen prüfe und zu gleicher zeit an die zahlreichen zu überwindenden schwierigkeiten denke, welche sich bei einem derartigen, neu ins leben gerufenen unternehmen von selbst ergeben. Jeder verfasser ist für einen sachkundigen und wohlgemeinten rat dankbar. Mir ist nicht bekannt, ob der herr rezensent selbst je kommentare veröffentlicht hat. Nach seiner kritik könnte ich es bezweifeln und daher ihn mit recht an den spruch Destouches' erinnern: *La critique est aisé, et l'art est difficile*. Jedoch ist durch diese kritik wenigstens bewiesen worden, daß eine solche beurteilung des kommentars immer und immer der willkür des kritikers unterworfen wird. Wer kann dafür bürgen, daß ein wort, das uns heute geläufig erscheint, nicht in vierzehn tagen unserem gedächtnis entschwunden sein wird? Jeder, der eine fremde sprache huldwegs beherrscht, hat die wahrnehmung gemacht, daß sein wortschatz sehr oft von psychologischen faktoren abhängt. Heute kommen ihm mehrere worte als bekannt vor, morgen kann er viele davon vergessen haben. Der schüler wird nicht besser daran sein. Er wird noch mehr unter solchen erscheinungen leiden. Heute ist der schüler in geeigneter stimmung, er kann alles verstehen; morgen ist er nicht in stande, eine entsprechend gute übersetzung zu liefern. Was nützt daher die begründung seiner ausführungen, wenn der herr kritiker eine liste von mehr als hundert wörtern aufstellt, die einer erklärung bedürftig wären, um dadurch vielleicht zu beweisen, daß der kommentar kein richtiges vollständiges wörterverzeichnis bietet? *Annotations* heißt nicht wörterverzeichnis, sondern erklärungen, erläuterungen, die zum verständnis des textes dienen sollen. Keinem gewissenhaften lehrer wird es einfallen, zu verlangen, daß solche *annotations* bei dem schüler das wörterbuch ersetzen müssen. Nichtsdestoweniger kann ich dem herrn rezensenten für seine ausführungen nur dankbar sein, denn ihm verdanke ich die anregung zu diesem aufsatze. Dadurch ist auch mein interesse für diese neue sammlung reger geworden, und ich kann ihm nur wünschen, daß recht viele fachkollegen bei der lektüre seiner kritik das empfinden, was ich empfunden habe, und die mühe nicht scheuen, sich selbst von dem realen werte einer in diesem geiste abgefaßten besprechung dieser schulausgaben zu überzeugen.

Die kommentarfrage bleibt dann noch eine der hauptschwierigkeiten des lektüreunterrichtes. Jeder, der sich mit der herausgabe von schulbüchern und schulausgaben befaßt hat, wird sich oft darüber den kopf zerbrochen haben. Manche verfasser erleichtern sich wohl die aufgabe, indem sie in ihrer vorrede rundweg erklären, Da die lektüre nur in der klasse stattfinden soll, überlassen wir dem geschickten und hochgebildeten lehrer die aufgabe, selbst für den kommentar zu sorgen. Dadurch wird der lehrer noch in engerem kontakt mit seinen schülern stehen, und die hauspräparation entfällt von selbst, da es aufgabe des schülers ist, die in der klasse mit dem lehrer durchgenommenen und

bearbeiteten stücke sorgfältig zu hause zu wiederholen. Der kommentar muß ihm also vom lehrer diktirt werden. — Abgesehen davon, daß ein solches vorgehen viel zeit in anspruch nimmt, wird der lehrer selbst noch mehr überlastet. Er kann doch beim besten willen manchmal auf ein wort, eine redewendung, einen namen stoßen, zu dessen erwärung er viele bücher nachschlagen muß oder auskünfte braucht, die er sich nicht sofort verschaffen kann. Außerdem ist jedermann bekannt, daß beim diktiren oder niederschreiben bestimmter daten die schüler oft, ja zu oft, fehler machen, die nur auf unaufmerksamkeit zurückzuführen sind. Der lehrer sollte daher noch jedes präparationsheft erst durchlesen, und das kann er neben den zahlreichen korrekturen der schul- und hausarbeiten nicht leisten. Es ist nur mit freude zu begreifen, daß die meisten in den händen unserer schüler befindlichen schülerausgaben mit kommentaren versehen sind. Diese kommentare haben vor allem den zweck, dem schüler bei der wiederholung und präparation behilflich zu sein, ohne ihm als krücke zu dienen, wenn er ja nicht das wörterbuch oder die grammatik zu hülfe nimmt. Der kommentar soll ihm eine stütze bieten, wie der schwimmgürtel den schwimmer, und ihn allmählich zur selbständigkeit, zu eigenem denken, zur richtigen handhabung des wörterbuches führen. Es ist traurig, daß die meisten schüler beim verlassen der schule nicht mit dem wörterbuche geschickt umgehen können. Wenn wir also bei herausgabe dieser bündchen dem kommentar ein so wichtiges und bedeutendes moment einflamen, so kann dies nur dann von günstigem erfolg begleitet sein, wenn es sich nach dem allgemeinen unterrichtsgehalte richtet und die in diesem falle angewendete unterrichtsmethode recht außer acht gelassen wird. Es wäre wohl an dieser stelle überflüssig, zu begründen, daß die einseitigkeit der methode gerade beim sprachunterricht die schwersten folgen nach sich ziehen kann. Der lehrer darf seinen sprachunterricht vom elementar- bis zum höheren unterricht nicht nach einem im voraus zugeschnittenen muster erteilen, sondern er muß den geist und die denkkraft seiner schüler so schulen, daß sie keine von ihnen verlangte übung (*thèmes, versions, nacherzählungen* usw.) scheuen. Dies kann nur dann erreicht werden, wenn der lektüreunterricht die grammatik zum wegweiser nimmt und diese sich durch die verschiedenartigsten übungen dem wissen des schülers einprägt. Der kommentar wird sich von selbst diesem plane anpassen und auf der oberstufe diesen faktor berücksichtigen. Der in der fremden sprache verfaßte kommentar schließt sich nach meiner erfahrung für die obere stufe den verschiedenartigsten formen des sprachunterrichtes am besten an. Er ist der einzige weg, den schüler zur selbständigkeit zu erziehen. Angenommen, daß der lektüreunterricht in der unterklasse derart erteilt wurde, daß der lehrer durch ein geschicktes vorgehen den wortschatz der schüler dadurch bereichert hat, daß er sie die verschiedenen bedeutungen dieser oder jener redenart

in ihr präparationsheft schreiben ließ, so wird in der darauf folgenden stufe diese übung nicht mehr fortgesetzt, sondern der lehrer wird den schüler auf die verschiedenen formen aufmerksam machen, wie dieser oder jener gedanke des dichters anders wiedergegeben werden kann, und dies in form des diktats. In der oberstufe kann der schüler bereits allein den text ohne allzugroße schwierigkeiten im voraus lesen, und dann wird derselbe bei der analytischen lektüre in der klasse, und zwar in der fremden sprache interpretirt. Diese interpretation ist die vorstufe zum verstandnis eines textes. Erst nachdem der schüler den text in der fremden sprache, interpretirt hat, kann mit den übersetzungsübungen begonnen werden. Das übersetzen aus einer sprache in die andere, sei es aus der fremden in die muttersprache oder umgekehrt, gehört zu den schwersten übungen des sprachunterrichtes. Die in den unteren klassen gegebenen übersetzungen aus der muttersprache in die fremde sprache können als wirkliche übersetzungsübungen nicht betrachtet werden. Es waren doch meistens retroversionen rückübersetzungen, die zur empfängung und wiederholung grammatischer regeln gegeben wurden. Das übersetzen des fremden textes in die muttersprache geschah bei der lektüre meist nur unendlich und verfolgte den zweck, sich zu überzeugen, ob der schüler den sinn des gelesenen richtig erfaßt hatte. Eine wirklich gute, literarische übersetzung kann nur schriftlich gemacht werden. Der übersetzer muß sich zuerst bezüglich der sprache des zu übersetzenden textes klarheit verschaffen, den text in seine einzelnen bestandteile zerlegen, er muß die arbeit des schriftstellers zersplittern, um auf den grundgedanken zu kommen. Durch diese in der sprache des autors erfolgte zergliederung des textes wird er auf die feinheiten des stiles, auf die vom dichter angewendeten bilder aufmerksam, und seine aufgabe ist es nun, in der sprache, in die der text übersetzt werden muß, redensarten zu finden, die das wiedergeben, das er selbst empfindet. Daher hört man oft gerade von denen, die sprachen sehr gut beherrschen, die worte: „Ich kann es nicht wiedergeben, es gelingt mir nicht.“ Es ist also nicht daran zu denken, in den oberklassen eine solche übung aus der muttersprache in die fremde sprache zu machen, wohl aber umgekehrt. Dies ist die beste übung, um die ästhetische seite des unterrichtes zu fördern und das verstandnis für den zugrunde gelegten text zu wecken. Dazu aber gehört ein kommentar, und dieser kann nur in der fremden sprache verfaßt werden. Das wörterbuch oder den lehrer wird er nie ersetzen können, er kann nur dem lehrer die arbeit erleichtern. Anstatt daß der schüler — wie in der mittelstufe — nach den verschiedenen formen, unter welchen der autor seine gedanken hätte ausdrücken können, sucht, werden solche erklärungen in dem fremdsprachlichen kommentar angegeben. Da die erklärungen des in frage kommenden begriffes in der fremden sprache geschieht, wird dadurch dem schüler gleich eine andere zur wiederholung dieses ge-

denkens dienende form gegeben, damit er beim nacherzählen nicht zu sehr an den text gebunden ist. Wenn auch die sachlichen erklärungen in der fremden sprache gegeben sind, sind sie doch nicht in so schwingendem stile abgefaßt, sie sind dem schüler leicht faßlich, besonders wenn der lehrer sie in der klasse durchnimmt; dadurch wird im gegen-  
 theil jedem schüler die beantwortung der in der fremden sprache ge-  
 setzten fragen leichter fallen, als wenn ihm die erklärungen in deutscher  
 sprache gegeben werden. Sollte jedoch etwas ganz unbekanntes im  
 texte vorkommen, für dessen benennung dem hörer eine muttersprach-  
 liche bezeichnung fehlt, so verknüpft sich, wie Koschwitz mit recht  
 ort, der fremdsprache mit dem vorgestellten gegenstande so innig, daß  
 die später nachgelernte muttersprachliche bezeichnung zurücktritt.  
 Dadurch kann auch der so häufige gebrauch fremder bezeichnungen  
 der muttersprache zu erklären sein.

Dieser kommentar findet noch in höherem grade in diesem  
 zeichen seine anwendung, da ja die textproben nicht nur der über-  
 setzkunst allein dienen, sondern sich allen andern bei dem lektüre-  
 unterricht gefolgenden übungen anpassen sollen. Der schüler lernt  
 dadurch auch viel leichter die einzelheiten des stiles des betreffenden  
 schriftstellers kennen und kann, vom lehrer ermuntert, selbst über das  
 wort referiren, woraus die textproben stammen. Nur auf diese weise  
 kann das richtige verständnis für solche werke geweckt werden.

Bei der abfassung des zu dem soeben erschienenen bändchen  
 gehörenden kommentars haben wir uns von diesen grundsätzen  
 nicht lassen. Ursprünglich haben wir uns nur auf das allernotwen-  
 digste beschränkt, sind aber gerne den wünschen des herrn direktors  
 hier nachgekommen, den kommentar in der weise zu ergänzen, daß  
 er erklärungen solcher wörter oder redensarten aufnehme, die von  
 gewissen kritikern als bekannt vorausgesetzt werden könnten. Bei  
 dieser gelegenheit können wir nicht umhin, uns über den vorwurf zu  
 vernehmen, welchen die meisten kritiker den bereits erschienenen werken  
 der Neusprachlichen reformbibliothek machen, und zwar: dieser kom-  
 mentar solle übersetzung, wörterbuch und lehrer ersetzen.

Die herausgeber der Reformbibliothek wollen durchaus nicht, daß  
 die übersetzung ganz unterbleibe. Wie wir es oben klargelegt haben,  
 soll sie gewissermaßen die krönung des ganzen interpretationswerkes  
 bilden, aber nicht, wie bisher bei den deutsch kommentirten schul-  
 büchern, die erste und einzige arbeit des schülers sein. Der gebrauch  
 eines guten, möglichst französisch geschriebenen wörterbuches wird  
 nicht durch den fremdsprachlichen kommentar überflüssig gemacht,  
 wohl aber der eines sogenannten spezialwörterbuches. Dieses letztere  
 findet sich bei den meisten schulausgaben mit deutschen anmerkungen  
 und wird auf dieser stufe nie die schüler zur handhabung eines großen  
 wörterbuches und zur selbständigen arbeit führen. Der fremdsprach-  
 liche kommentar soll nicht den lehrer ersetzen; ganz im gegentheil

versprechen sich die herausgeber einen großen erfolg ihrer französisch geschriebenen anmerkungen nur unter der leitung eines methodisch geachteten lehrers mit intensiver klassenarbeit. Dadurch wird der schüler in die lage versetzt, zu hause viel leichter und sicherer die in der schule vom lehrer gegebenen erklärungen in der fremden sprache richtig aufzufassen und zu wiederholen.

Wird der sprachunterricht nach solchen grundsätzen erteilt, so kann er von reellem praktischen erfolge gekrönt werden. Dann wird auch den modernen sprachen als erziehender faktor der platz eingeräumt werden, den die alten sprachen in den ehemaligen lateinschulen innehatten. Die lateinische sprache war damals in diesen schulen eine lebende sprache, die erklärungen wurden bei der lektüre lateinischer oder griechischer schriftsteller in lateinischer sprache erteilt. Aus diesen schulen stammen die hervorragenden geister des XVIII. und XIX. jahrhunderts. Allmählich trat die lateinische sprache in den hintergrund: reden, gedichte, die in dieser sprache abgefaßt wurden, wurden immer seltener, und nach und nach verschwand der kommentar in der lateinischen sprache. Will man heute den modernen sprachen dieselbe erziehlische und ästhetische rolle zuerteilen, so darf man sich nicht scheuen, denselben weg einzuschlagen und dabei nicht der lateinischen sprache vergessen: *Tempora mutantur, aber Nihil novi sub sole.*

Wien

Dr. GLAUBER.

#### LEAVING CERTIFICATE EXAMINATIONS IN SCHOTTLAND.

Sommer 1903.

Bekanntlich gibt es an den englischen und schottischen höheren schulen (*Grammar Schools, Secondary Schools, Public Schools, Boarding Schools, Day Schools, Colleges, Academies* oder wie sich sonst noch nennen mögen) keine abgangsprüfung, wenigstens nicht in dem sinne und in der weise wie bei uns in Deutschland.

Diese abzuhalten, sind in England von den universitäten Oxford und Cambridge wie von dem *College of Preceptors* in London sogenannte *Local Examinations* eingerichtet.

Für die höheren schulen in Schottland wurden diese *Examinations for Leaving Certificates* genannten abgangsprüfungen von dem verdienten leiter des *Scotch Education Department* in Whitehall zu London, Sir Henry Crnik, eingeführt.

Die die schule verlassenden schüler und schülerinnen, die sich der abgangsprüfung unterziehen wollen, erhalten in einem umschlag verschlossene gedruckte aufgaben, die sie schriftlich unter aufsieht einer von dem *Examining Board* dazu beauftragten persönlichkei zu beantworten haben. Eine mündliche prüfung findet nicht statt.

Die aufgaben erstrecken sich auf latein, griechisch, englisch,

französisch, deutsch, rechnen und mathematik, dynamik ein teil von *Higher Mathematics*, kaufmännisches rechnen und buchführung. Ihrer schwere nach zerfallen sie in drei gruppen oder grade: 1. *Lower*, 2. *Higher*, 3. *Honours Grade*, nach denen dann auch bis vor kurzem beibril zeugnisse ausgestellt wurden:

1. Die niedere prüfung, *Lower Grade Leaving Certificate*, entspricht etwa unserer abschlussprüfung.
2. Das *Higher Grade Leaving Certificate* ungefähr unserer reifeprüfung.
3. Das *Honours Grade Leaving Certificate* wird stets nur von sehr wenigen und sehr begabten prüflingen erreicht und zu erreichen gesucht.

Während früher dem prüfling über jeden prüfungsgegenstand ein *Lower*, *Higher* oder *Honours Grade L. C.* je nach dem grade der von ihm gewählten und mindestens genügend gelösten aufgaben ausgestellt wurde muß seit kurzem von den prüflingen eine gruppe von 4 *Higher* oder 3 *Higher* + 2 *Lower Grades* gelöst werden. Erst diese ergeben ein zeugnis, in dem die einzelnen als *Lower*, *Higher* oder *Honours Grade* gelösten aufgaben genannt werden.

Die wahl der gegenstände steht jedem prüfling frei bis auf *Latin* und *Mathematics*, die von jedem mindestens im *Lower Grade* genommen werden müssen.

Daß seit einigen jahren unter ganz bestimmten bedingungen auch in den volksschulen *Leaving Certificate Examinations* gestattet sind, mag gleichfalls hier erwähnt werden.

Nachfolgend bringen wir eine auswahl der neu sprachlichen aufgabengruppen des *Lower*, *Higher* und *Honours Grade L. C.*, wie sie im juni des jahres von dem *Scotch Education Department* den prüflingen für ganz schottland gestellt wurden.

### *Leaving Certificate Examination, 1903.*

#### ENGLISH.

##### *Lower Grade.*

Thursday, 18th June. — 10 A. M. to 12.30 P. M.

Every Candidate should answer nine questions, AND NOT MORE THAN NINE, of which five must be in Section I, two in Section II., and two in Section III. Questions 1, 2, and 3 must be attempted.

#### SECTION I

1. Write out, and punctuate, the passage for dictation.
2. Write an essay, of about two pages, on one of the following subjects:
  - a) Photography.
  - b) A shipwreck.

3. Paraphrase the following, so as to express the meaning of the whole poem as well as the meaning of the parts:

*The Last Voyage of La Perouse*

Sad hour of all his toils — with all his hard —  
 To deep stuck d, shroudless, on a savage strand.  
 Yet what is all that fires a hero's scorn  
 Of death? the hope to live in hearts unborn.  
 Life to the brave is not its deating breath.  
 But worth, forestasting fame, that follows death  
 That worth had La Perouse, that need he won  
 He sleeps, his life's long stormy watch is done.  
 In the great deep, whose boundaries and space  
 He measured, Fate ordain'd his resting-place.  
 But had his fame, like the Ocean rolling o'er  
 His relics, visit every earthly shore  
 Fair Science on that Ocean's azure robe  
 Still writes his name in picturing the globe,  
 And paints what fairer wreath could glory twine.  
 His watery course, a world-encircling line.

4. Parse the words italicised in the foregoing passage.

Make a general analysis of the following:

I hope it is no very cynical asperity not to confess obligations where no benefit has been received, or to be unwilling that the public should consider me as owing that to a patron, which Providence has enabled me to do for myself.

5. "The poet, painting pureness, tells of lilies, figures power by Rome, and each thing shows by something else." Give some account, with examples, of the figures of speech which are founded on resemblance.

6. Write ten short sentences, each containing one of the following words correctly used so as to bring out its meaning: awfully, plastic, capacious, transpire, constant, partake, calculate, intermittent, unique, amidst.

7. Point out the faults in the following sentences, and re-write each sentence so as to remove all obscurity, absurdity, or inaccuracy:

- a) There were very few passengers, who escaped without serious injury.
- b, Wanted, a gentleman of good ability and pleasant manners to travel in ricks throughout the North of England
- c) A King is the pilot of the State and should therefore be very careful to edify his subjects by his example.
- d) Montmorency saw the black flag hoisted with a smile of contempt

c The heroine is as wild, fascinating and romantic as ever tread the stage of theatre or page of romance.

\* Give an account of the following works and of their authors: *Fairie Queene*, *Essay on Man*, *Minstrelsy of the Scottish Border*, *The Seasons*, *The Vicar of Wakefield*.

SECTION II.

a Write short papers (of about a page each) on two of the following subjects: The origin of trial by jury; the Heptarchy; the cabinet; the National Debt; the causes of the Hundred Years' War; the hereditary descent of the English crown; the Feudal system; the dissolution of the monasteries; Oliver Cromwell's foreign policy; the growth of British power in the East.

10. Give some account of four of the following: Hengist and Horsa; The Venerable Bede; Offa's Dyke; The Peace of Wedmore; The Claim of William of Normandy to the Crown of England; The Battle of the Standard; The Revolt of Henry II.'s Sons; The Loss of Normandy; The Provisions of Oxford; The Rival Claims of Balliol and Bruce; The Black Death; John Wiclif; The Battle of Otterburn; The Statute "de heretico comburendo"; The Battle of Tewkesbury; The Star Chamber; The Divorce of Katharine of Aragon; Francis Drake; The Millenary Petition; The Short Parliament; The Solemn League and Covenant; The Campaigns of Montrose; The Ministry of Clarendon; The first Whigs and Tories; The Capture of Gibraltar; The Stamp Act; The Middlesex Election; The Union of Great Britain and Ireland; The Battle of the Nile; The Chartist; The Repeal of the Corn Laws; The Treaty of Berlin.

11 Illustrate the following from English and Scottish history.

"Let us sit upon the ground,  
And tell sad stories of the death of Kings:  
How some have been depos'd, some slain in war,  
Some haunted by the ghosts they have depos'd,  
Some poison'd by their wives, some sleeping killed."

SECTION III.

12. Describe the principal harbours of the South and East Coasts of Great Britain.

13. Show by examples how the character of its rivers may affect the history and civilisation of a country.

14. Say where ten of the following places are situated, and mention something for which each of the ten is remarkable: Lake Urmel, Aleppo, Malina, Socotra, Hayti, Hyderabad, Bizerta, Upsala, Para, Avignon, Göttingen, Ravenna, Teheran, Graaf Reinet, Woodstock, Sokoto, Gallarat, Yorktown, Bangkok, Irkutsk, Prestonpans.

*Higher Grade and First Paper for Honours.*

Thursday, 16th June. — 10 A. M. to 1 P. M.

Every Candidate should answer *nine* questions (AND NOT MORE THAN NINE).

Every Candidate must take Questions 1 and 2, and *three* other questions in Section I. Higher Grade Candidates should take, also, *two* questions from Section II., and *two* from Section III.

Honours Candidates are not required to answer questions from Sections II. and III., but may do so. The full number of marks can be obtained in Section I.

## SECTION I.

1. Write an essay, of about two pages, on one of the following subjects:

a) Solitude.

b) The advantages and disadvantages of Party Government.

2. Paraphrase the following so as to express the meaning of the whole poem as well as the meaning of the parts:

When, in disgrace with fortune and men's eyes,  
I all alone *behave* my outcast state,  
And trouble deaf heaven with my *bootless* cries,  
And look upon myself, and curse my fate,  
Wishing me like to one more rich in hope,  
Featur'd like him, like him with friends *possess'd*,  
Desiring this man's art, and that man's scope,  
With what I most enjoy contented least;  
Yet in these thoughts myself almost despising,  
*Haply* I think on thee, and then my state,  
Like to the lark at break of day arising  
From sullen earth, sings hymns at heaven's gate;  
For thy sweet love *remember'd* such wealth brings  
That then I scorn to change my state with kings.

3. Write short grammatical notes on the words italicised in the above passage.

Make a general analysis of the following sentence:

If by a more noble and more adequate conception that be considered as wit which is at once natural and new, that which, though not obvious, is upon its first production acknowledged to be just; if it be that, which he that never found it wonders how he missed; to wit of this kind the metaphysical poets have seldom risen.

4. Explain fully with illustrations the meaning of *four* of the following terms:

Metaphor; Antithesis; Bathos; Climax; Hyperbole; Euphemism; Tautology; Solecism.

5. Point out the faults in the following sentences, and re-write each sentence so as to remove all obscurity, absurdity, or inaccuracy:

- a) There were very few passengers, who escaped without serious injury.
- b) Wanted, a gentleman of good ability and pleasant manners to travel in snaks throughout the North of England
- c) A King is the pilot of the State and should therefore be very careful to edify his subjects by his example.
- d) Montmorency saw the black flag hoisted with a smile of contempt.
- e) The heroine is as wild, fascinating and romantic as ever trod the stage of theatre or page of romance.

6. Give some account of the derivation and history of *five* of the following words: Naughty, fellow, apron, villain, conjurer, mob, fee, mint, cathedral, electrocute, shamefaced, pencil.

7. Give a brief account of *four* of the following poems, describing in each case the metre in which the poem is written: Hudibras, Ulysses, Elvry in a Country Churchyard, The Medal, Il Penseroso, Thyrsis, Kibella, The Dance of the Seven Deadly Sins, The Cloud, Cadyow Castle, Ode to Duty, Kutla Khan.

8. Compare any one of Shakespeare's comic characters with any one of Scott's.

9. Give an account of any famous biography written in English, and discuss its merits.

#### SECTION II

10. Write short papers of about a page each on *two* of the following subjects: The Origin of Trial by Jury; The Heptarchy; The Cabinet; The National Debt; The Causes of the Hundred Years' War; The Hereditary Descent of the English Crown; The Feudal System; The Dissolution of the Monasteries; Oliver Cromwell's Foreign Policy; The Growth of British Power in the East.

11. Give some account of *four* of the following: Hengist and Horsa; The Venerable Bede; Offa's Dyke; The Peace of Wedmore; The Claim of William of Normandy to the Crown of England; The Battle of the Standard; The Revolt of Henry II's Sons; The Loss of Normandy; The Provisions of Oxford; The Rival Claims of Balliol and Bruce; The Black Death; John Wiclif; The Battle of Otterburn; The statute "de heretico comburendo"; The Battle of Tewkesbury; The Star Chamber; The Divorce of Katharine of Arragon; Francis Drake; The Millenary Petition; The Short Parliament; The Solemn League and Covenant; The Campaigns of Montrose; The Ministry of Clarendon; The First Whigs and Tories; The Capture of Gibraltar; The Stamp Act; The Middlesex Election; The Union of Great Britain and Ireland; The Battle of the Nile; The Chartists; The Repeal of the Corn Laws; The Treaty of Berlin.

## 12. Illustrate the following from English and Scottish history:

"Let us sit upon the ground,  
And tell sad stories of the death of Kings,  
How some have been depos'd; some slain in war;  
Some haunted by the ghosts they have depos'd;  
Some poison'd by their wives; some sleeping kill'd."

## SECTION III.

## 13. Describe the principal harbours of the South and East Coasts of Great Britain.

## 14. Show by examples how the character of its rivers may affect the history and civilisation of a country.

15. Say where *ten* of the following places are situated and mention anything for which each of the ten is remarkable: Lake Chad, Aleppo, Medina, Socotra, Hayti, Hyderabad, Bizerta, Upsala, Para, Avignon, Gettysburg, Ravenna, Teheran, Graaf Reinet, Woodstock, Sokoto, Ballarat, Yorktown, Bangkok, Irkutak, Prestonpans.

## FRENCH.

*Lower Grade.*

Friday, 19th June. — 10 A. M. to 12.30 P. M.

*To secure full marks, the whole of this Paper should be answered.*

## 1. Translate into English:

a) Les jeudis, mon petit ami Jules, que ma mère considérait avec raison comme un enfant bien élevé, venait souvent passer la journée avec ma sœur et moi. On nous lâchait dans un jardinet situé derrière la maison, et nous jouions de préférence aux soldats. Oh! le bon, l'heureux temps où mon imagination transformait les bornes<sup>1</sup> en citadelles, les touffes d'herbes en forêts, le premier bâton venu en cheval fougueux<sup>2</sup>! Depuis lors j'ai possédé de vrais chevaux, et le seul que je regrette, c'est celui-là.

Un jeudi, au moment où j'emportais d'assaut un bastion, une ondée vint nous surprendre, il fallut renoncer à la victoire et rentrer. Nous nous installâmes près de Rose, qui, pour nous tenir en repos, nous raconta l'histoire de deux orphelins dévorés par un ogre. A cette terrible conclusion du récit, nous nous mîmes à sangloter, Léontine et moi, tandis que Jules demeurait impassible.

"Lorsque je serai grand," m'écriai-je, dans un élan généreux, "j'exterminerai les ogres. Tu m'aideras!" dis-je à mon ami.

<sup>1</sup> borne = boundary-stone.

<sup>2</sup> fougueux = fiery.

Il se mit à rire et répondit.  
 "Bete, il n'y a pas d'ogres, papa me l'a dit."

BURY.

*The Schoolboy and the Bee.*

L'a tout petit enfant s'en allait à l'école.  
 On avait dit: Allez! il tâchait d'obéir;  
 Mais son livre était lourd; il ne pouvait courir:  
 Il pleure et suit des yeux une abeille qui vole.  
 "Abaille!" lui dit-il, "voulez-vous me parler?  
 Moi, je vais à l'école, il faut apprendre à lire.  
 Mais le maître est tout noir, et je n'ose pas rire.  
 Voulez-vous rire, abaille, et m'apprendre à voler?"  
 "Non," dit-elle, "j'arrive, et je suis très-pressée.  
 J'avais froid, l'aquilon<sup>1</sup> m'a longtemps oppressée,  
 Enfin j'ai vu les fleurs; je redescends du ciel,  
 Et je vais commencer mon doux rayon de miel."

Mme. DESJORDES-VALMORE.

2. Write from memory a French version of the passage read out.
3. Translate into French:

Peter walked on, until he saw a workman who was eating his dinner under a hedge. "Please give me something to eat," said the boy, "I am starving. I have had nothing to eat all day." "Why did you not eat your breakfast?" the workman asked him. "Because mother forgot to put the jam on the table, and I don't like butter," said Peter. "Then you should go back at once, and eat your breakfast without any jam," said the workman. And he finished his dinner himself. "Dear me," thought Peter, who was beginning to be a little ashamed of what he had done, "everyone is cross to-day." A little further on, he met a little girl, who was eating a large piece of cake. "May I have some of your cake?" asked Peter, who was now so hungry that he could hardly keep from crying. "Don't they give you any at home?" asked the little girl, who looked very much surprised, and somewhat scared. Then she smiled, and held out her hand to him.

4. Translate into French: Will you lend me your umbrella, please? It is raining and I have forgotten mine. I would lend it to you with assurance but I lost it yesterday. Take my sister's and send it back to her to-morrow.

5. Translate into French: 1) I fear she will lose the watch I gave her. 2) I went and saw your aunt this morning, she is much better.

<sup>1</sup> aquilon — north wind

3) He goes to London three times a year. 4) Guess what I have in my hand. 5) What are you thinking of? 6) What a lovely day! 7) What do you think you will do?

6 Translate the following sentences into English, pointing out in each case the idiom of mood or tense that is illustrated:

- a) Croyez-vous qu'elle guérisse?
- b) Elle partira donc quand vous voudrez.
- c) Je vous conseille d'épouser une femme qui sache faire la cuisine.
- d) Le plus qu'on ait à attendre c'est une ou deux minutes.
- e) Enfin le jour du départ arriva: M. Eyvette était déjà à Lyon depuis une semaine.
- f) Quand ils eurent navigué tant de jours, ils découvrirent enfin un cap.

#### Higher Grade.

Friday, 19th June. — 10 A. M. to 1 P. M.

*Candidates must answer ALL the questions in Section I., and ONE question ONLY in Section II.*

*The greatest possible attention should be paid to correctness of style both in French and in English.*

#### SECTION I.

1. Translate into English:

- a) Un autre talent propre à tous les bons écrivains, mais nécessaire à l'orateur, est la coutume de fuir les mots abstraits, parce qu'ils ne conviennent qu'à la science et ne sont pas clairs. Lorsqu'ils apparaissent dans une narration ou dans un discours, par exemple chez Polybe, le lecteur, tout d'un coup s'arrête comme en présence d'un autre esprit; l'auteur a cessé d'imaginer et de sentir; on voit qu'il s'occupe à ranger telle action dans telle partie d'un ouvrage de tactique ou de politique; on allait prendre part à l'action ou aux sentiments des personnages; la passion en nous s'éveillait; elle tombe, et, de sang-froid, nous nous mettons comme Polybe à dissertar ou à raisonner. Tite-Live se garde bien d'être philosophe, publiciste, savant à contre-temps. Il prend toujours des expressions simples; il sait, ou plutôt il sent que les idées et les mots forment une échelle, qu'au bas sont les termes faciles à entendre, nés les premiers, qui réveillent des images sensibles, tout vivants encore; que plus haut sont des expressions tirées avec travail des précédents, accessibles à la réflexion, non à l'imagination, qui, comme des chiffres, ne réveillent que des idées pures.

1)

Saison des Semailles.

*Le Soir.*

C'est le moment crepusculaire,  
J'admire, assis sous un portail,  
Ce reste de jour dont s'éclaire  
La dernière heure du travail  
  
Dans les terres, de nuit baignées,  
Je contemple, ému, les haillons  
D'un vieillard qui jette à poignées  
La moisson future aux sillons.  
  
Sa haute silhouette noire  
Domine les profonds labours.  
On sent à quel point il doit croire  
A la fuite utile des jours.  
  
Il marche dans la plaine immense,  
Va, vient, lance la graine au loin,  
Rouvre sa main, et recommence,  
Et je médite, obscur témoin,  
  
Pendant que, déployant ses voiles,  
L'ombre, où se mêle une rumeur,  
Semble élargir jusqu'aux étoiles  
Le geste auguste du semeur.

2 Translate into French:

To T. L. Peacock.

Laghorn, September 21st, 1819

MY DEAR PEACOCK,

Since I last wrote to you Mr. Gisborne is gone to England for the purpose of obtaining a situation for Henry Reveley. I have given him a letter to you. Henry is a most amiable person, and has great talents as an engineer. Mr. Gisborne is a man who knows I cannot tell how many languages and has read almost all the books you can think of.

Charles Clairmont is now with us on his way to Vienna. He has spent a year or more in Spain, where he has learnt Spanish, and I make him read Spanish all day long. It is a most powerful and expressive language, and I have already learnt sufficient to read with great ease their poet Calderon. I have read about twelve of his plays. Some of them certainly deserve to be ranked among the grandest and most perfect productions of the human mind. He exceeds

all modern dramatists, with the exception of Shakspeare, whom he resembles, however, in the depth of thought and subtlety of imagination of his writings . . . . I rate him far above Beaumont and Fletcher.

You will hear from me again shortly, as I send you by sea the *Cenci* printed, which you will be good enough to keep. Adieu.

Yours, most faithfully,

P. B. SHELLEY.

3. Write from memory a French version of the passage read out.
4. Translate into French:
  - a) Our guest was writing business letters when I entered the room.
  - b) The late President of the French Republic took a walk every morning in the Avenue des Champs Elysées, and then set to work.
  - c) More than half of the students began their examination yesterday.
  - d) When spring comes I will take a rest, even if (*quand même*) my business suffer thereby.
  - e) When the workmen had finished the house, we took possession of it.

#### SECTION II.

*One question only to be answered.*

5. Translate into French:
  - a) For three days they didn't see a sail.
  - b) He does nothing but stroll about there.
  - c) It's colder than it was a little while ago.
  - d) It's a long way from here to London; I haven't been there for three years.
  - e) He's crying because he has got drenched.
6. Explain the following plural forms:  
Tout, tous; gent, gens; cheval, chevaux; ciel, cieux; and account for the pronunciation of: œufs and bœufs.
7. Tenace, tenaille, content, destin, soutien are French words all derived from the same Latin root. Name the root and explain the meaning of every one of those words with reference to its etymology.
8. Instead of the above group of words (question 7), candidates may take either of the following ones:
  - a) Tracer, traineau, traite, distrait, retraite.
  - b) Tournée, touriste, tournoi, atour, détour.

*Lower and Higher Grades.*

Friday, 19th June 1045 A.M.

*This paper must not be seen by any Candidate*

*To be read out once or twice by the Supervising Officer (or a Teacher) at 1045 A.M. The substance of this story is to be reproduced by the candidates in French from memory. No notes may be made while at a long read.*

A Parisian millionaire once wrote to the celebrated comic author Scribe: "Honoured Sir, I wish very much to ally my name with yours in the creation of a dramatic work. Will you be so kind as to write a comedy, of which I shall compose one or two lines, so that I may be mentioned in the title? I will bear the entire expenses, so that I may divide the glory." Scribe replied, "Sir, I regret that I cannot comply with your modest request. It is not in accordance with my sense of religion or propriety that a horse and an ass should be yoked together." To which the millionaire quickly responded, "Sir, I have received your impertinent letter. How dare you call me a horse?"

## GERMAN

*Honours — First Paper.*

Thursday, 18th June. — 2 to 5 P.M.

*Unwritten marks will be given for fair writing in the German character.*

## I. Translate into German:

And sometimes, when they had gone on in this bantering fashion for a while, she would suddenly go up to him — if they were indoors, that is to say — and put her hand on his arm, and timidly hope that she had not annoyed him. At first the Whaup laughed at the very notion of his being vexed with her, and dismissed the tender little sentiment with a rebuke and a kiss; but by-and-by he grew to dread these evidences of a secret wish to please him and be submissive. He began to see how Coquette had formed some theory of what her duties were, and continually referred to this mental table of obligations rather than to her own spontaneous impulses of the moment. She seemed to consider that such and such things were required of her; and while there was something to him inexpressibly touching in her mute obedience, and in her timid anticipation of his wishes, he would far rather have beheld her the high-spirited Coquette of old, with her arch ways, and fits of rebellion and independence.

"Coquette," he said, "I will not have you wait upon me like this. It is very kind of you, you know; but it is turning the world upside down. It is my business to wait on you, and see that everything is made nice for you, and have you treated like a queen. And when you go about like that, and bother yourself to save me, I feel as uncomfortable as the beggars of old times must have felt who had

their feet washed by a pious princess. I won't have my Coquette disguised as a waiting maid."

W. BLACK, A Daughter of Heth.

II. Write a German essay on one of the following subjects:

Karl Eduard Stuart und der aufstand von 1745<sup>1</sup>

Die annehmlichkeiten und wirkungen des reizens.

Ein aufenthalt an der seeküste.

*Honours. — Second Paper.*

Monday, 22nd June. — 2 to 5 p.m.

*The whole of this Paper should be answered.*

*Additional marks will be given for fair writing in the German character*

SECTION I. — TRANSLATION.

I. Translate into English:

a.) König Albrecht war ein fürst von so bedeutender persönlich-keit, daß die wahl, von der sonstigen lage der verhältnisse abgesehen, nicht leicht auf einen würdigeren hätte fallen können. Er war in der vollen blüte der jahre; er hatte von früh an in gefahren mancher art tatkraft und willensstärke zu üben gehabt. Er war an die großen verhältnisse, an die ansehungen, wie sie in der umgebung kaiser Sigismunds lebten, gewöhnt; die traditionen des luxemburgischen hauses verbanden sich mit habsburgischem selbstgefühl. Sein vielbewährter eifer gegen die ketzer war weit entfernt, ein ausdruck von frömmigkeit oder kirchlicher hingebung zu sein; und wenn er von seinen ständen rücksichtslos geld und dienst forderte, wenn er den murrenden hart entgegentrat, so geschah es nicht in kleinlicher eifersucht auf die zu mächtigen untertanen; immer war es das gefühl der fürstlichkeit, das ihn bestimmte und in dem er mit fester konsequenz handelte. Er war dazu angetan, das prinzip, welches in seiner wahl den sieg davongetragen, würdig und nachdrücklich zu vertreten.

J. G. Droysen, Geschichte der preußischen politik.

b.) Der damalige zustand dieser bergeschenke war noch um vieles unwirtlicher als heutzutage. In der vertäfelten stube, schwarzgebeizt von rauch und alter, durchqualmt von schwüler hitze — denn der ofen speist dort oben zu jeder jahreszeit sein holz, als ein rüstiger verzehrer — waren verschiedenerlei menschen und vieh zusammengedrängt. Einige magere hühner hüpfen von tisch zu tisch, um die gefallenen brotsamen zu picken; mehrere hunde bellten durcheinander; zwei liebblingsziegen pflegten ihr fell unter der ofenbank, wo sie vor dem schneegestüber schutz gesucht. Auf derselben bank schlummerte, das gesicht tief in seiner pelzmütze versenkt, ein müder waidmann, das gewehr im arm. Eine gruppe von viehhändlern, deren tiere vor

<sup>1</sup> Im original ist alles deutsche aus fraktur gesetzt.

am hause angebunden blökten, meckerten und grunzten, stand, gerichtlich eine streitigkeit verhandelnd, um den wirt, als den schiedsrichter, geschart. Ein trupp von hausirern war im begriff, lärmend ihren weg fortzusetzen. Die hauskatze saß vornehm auf dem gesimse neben dem gebetbuch, dem kalender und der laterne, unter ihr an schattiger tafel der vogelhändler vor einem großen krüge; und neben ihr sich geberdend wie ein völlig ausgewachsener, leichtsinniger mensch, der landläuferische Peter, den pfeifenstummel im mund und die vor müdigkeit, vor wein- und tabaksgenuß

KARL SPINDLER

Und nun ging es hinaus in die weite lombardische fläche.  
 Ostwärts, Palua zu, trug mich das leichte gepann  
 Langer dufť lag über der flur, im sprossenden kornfeld  
 Schlagen die wachteln, von fern rauschte der blinkende strom.  
 Wohlthell graßten am weg, reblaubumspinnen, die ulmen,  
 Durch die repressen herab rieselte silbernes licht,  
 Aber am dunkeln gebirg' still glommen die feuer der hirtin,  
 Und herüber, gedämpft, wehte der ton der schalmel.  
 Fremd war alles umher und doch so traulich, dem stillen  
 Reichthum dieser natur fühl' ich mich innig verwandt;  
 Diese lüfte, wie lösten sie mir sanft schmeichelnd die seele,  
 Daß sie im reinsten akkord leis' in sich selber erklang!  
 Fern wie der heimat nebelgewölk lag jegliche sorge,  
 Und zu leben allein schien mir, zu atmen, ein glück;  
 Und zum sternengezelt entzückt aufschauend, empfand ich,  
 Daß du zum groß mir das haupt, muse des södens, berührt.

E. GRIEGL

#### SECTION II.

2. Add the definite article and meaning to *ten* of the following nouns, and give the irregular plurals assigned to them: bau, raub, gemat, unglück, rat (not as title, dank, kleinode, tod, vergnügen, verdruß, rank, streit.

3. Frame altogether *ten* sentences (with translation) to show under what conditions the German infinitive active without *zu* is used, *a* for the past participle; *b*) for the (English) infinitive passive; *c*) for the present participle.

4. Form abstract nouns, with the definite article and meaning, from *five* of these: dreist, böse, selten, arm, heiß, stolz, lieblos; and adjectives, with meanings, from *six* of these: glaube, aberglaube, woche, berg, ernst, krieg, bube.

5. Frame complete sentences (with translations) showing with what case or preposition *five* of the following past participles (used adjectively and figuratively) are construed: einverstanden, ungehalten, befaßt, versessen, gewachsen, verlegen, bewandert, gewogen.

6. Give the German for five of the following sets of words (each set to be formed from the same radical word): to sin, sin, sinner, sinful, thief, theft, thievish, thievishness; to dream, a dream, dreamer, dreamy, reverie; to flatter, flatterer, flattery, flattering; clean, to cleanse, cleanly, cleanliness, purity; to rob, robber, robbery, rapacious, rapacity.

7. Give the meanings and explain the formation of ten of the following words: mittelst, erkenntlich, hoffahrt, weiland, altrümpel, allerdings, haft, flugs, eigentlich, flehentlich, trift, achtsklärung, herkunft.

8. Translate idiomatically into German:

- a) I insist on your giving me my money's worth.
- b) Why did you not do what you have been so often told to do?
- c) Do you object to my shutting the window? I have a bad cold.
- d) If you do this, you will fall out of the frying pan into the fire.
- e) I have just finished the book; but really it is hardly worth reading.

Guben.

E. KLUTH.

#### DIE ANREDEFORM IM FRANZÖSISCHEN, ENGLISCHEN UND DEUTSCHEN<sup>1</sup>

Bekanntlich ist in den neueren sprachen eine doppelte art der anrede möglich: eine anrede im singular und eine anrede im plural. Sie besitzen sogar besonders bezeichnungen für diese beiden arten der anrede (deutsche *du* oder *ihr*, *du* oder *ihre* — frz. *tutoyer*; afrz. auch *envoyer*, in der frz. Schweiz durch *rouvoyer* vertreten, jetzt aber geschwunden — engl. *to thou* oder *to thee-and-thou*, dagegen nur *to call one "you"* oder *to address one with "you"*). Dieser nicht uninteressante punkt in der grammatik wird in den gewöhnlichen lehrbüchern entweder gar nicht behandelt oder kurz abgetan. Er sei daher hier etwas eingehender besprochen.

Die gewöhnliche anrede an eine oder mehrere personen im französischen ist *vous*: selbst kinder nennen die eltern und lehrer die schüler stets *vous*. (Vgl. Körting, *Frz. gramm. f. gymnasien*, Leipzig 1872, s. 175–176.) Dieser gebrauch, den das französische mit den anderen romanischen sprachen teilt, geht auf das afrz. zurück. *Vos* ist den ältesten romanischen quellen schon vollkommen geläufig und drängte das natürliche *tu* immer weiter zurück. Nur die sprache der liebe und vertrautesten freundschaft — so die eltern gegenüber den kindern, geschwistern, jugend- und schulfreunde untereinander — sowie andererseits die des zornes und der verachtung bedient sich der

<sup>1</sup> Wir glauben, daß diese unter — wenn auch nicht umfassender — benutzung der fachliteratur gegebene übersichtliche skizze nicht wenigen unserer leser willkommen sein wird. D. red.

anrede mit *tu*; gegen sehr geringe personen ist es von seiten höherer stände gleichfalls noch in anwendung. (Diez, *Gramm. der roman. spr.*, 2. aufl., bd. III, s. 57; vgl. auch Meder, *Erläuterungen zur frz. gram.*, s. 55.) Im einzelnen bestehen in der verwendung von *vous* und *tu* zwischen der älteren und jetzigen sprache allerdings unterschiede. Während z. b. das afrz. gegenüber dem höchsten wesen meist *tu* gebraucht, geschieht dies im nfrz. nur seitens der protestanten, wohingegen die katholiken *vous* gebrauchen. Am größten ist der unterschied in der gehobenen und dichtersprache. Hier wenden afrz. dichter *vous* auch auf leblose, personifizierte gegenstände, tiere und abstrakte an: *tu* herz, der gedanke, der stolz, der tod, die welt, das blut sogar werden mit *vor* angeredet; das nfrz. verwendet hier meist *tu*. (Vgl. *ibid.*, ebenda, Mätzner, *Frz. gramm.*, 3. aufl., s. 317 und Ayer, *Gramm. compree de la langue frane.*, 4ième éd., p. 423.) Im allgemeinen hat auch Mätzner (*Frz. schulgramm.*, 2. aufl., s. 265) die anrede mit *tu* im letzten jahrhundert allerdings bedeutend zugenommen, wie auch der im deutschen *in m.* fast unbekannte übergang von *tu* zu *vous* und umgekehrt in französischen durchaus nicht selten ist. Eigenartig ist die syntaktische konstruktion nach diesem *vous* der anrede, wenn es sich auf eine einzelne person bezieht. Während das mittelalterliche latein hier streng grammatisch konstruierte und alles in den plur. setzte, steht im nfrz. wie in den anderen roman. spr. nur das verbum im plur., alle weiteren bestimmungen subst., adj., part. aber im sing. Diez (*tu. o. o.*, s. 58) erklärt sich das aus folgender, an einem ital. beispiele gezeigten entwicklung: *voi siete donna* - *voi siete donna graziosa* - *voi siete graziosa*. Es wird hier also nach der bedeutung und nicht nach der form konstant und es ist damit ein mittel gewonnen, auch äußerlich zwischen der anrede an eine einzelne oder an mehrere personen zu unterscheiden.

Noch viel seltener als die verwendung von *tu* im französischen ist der gebrauch von *thou* im englischen, und die anredeweise mit *you* hat die fast allein übliche geworden. (Vgl. Mätzner, *Engl. gramm.*, 3. aufl., bd. I, s. 313; Fiedler-Sachs, *Wiss. gramm. der engl. spr.* erwähnt merkwürdigerweise diesen punkt gar nicht.) Kulzsa, *Hist. gramm. der engl. spr.*, bd. II, s. 226 und Meier, *Engl. schulgramm.*, s. 37, bezeichnen die form *thou* geradezu als veraltet. Sie wird nur noch in der anrede an gott, in der bibelsprache, in gedichten und gelegentlich in altertümlicher und dialektischer redeweise gebraucht; außerdem bei den quäkern, die auch den akk. *thee* als nom. gebrauchen. (John Koch, *Hauptregeln der engl. gramm.*, s. 24; Giesemius, *Gramm. der engl. spr.*, 6. aufl., s. 37.) Nach Sweet, *New Eng. Grammar*, I, s. 74 ist *thou* nur in der höheren litterarischen sprache erhalten. Im altengl. war *þu* das alleinige anredewort für eine persönlichkeith, *thou* im mittengl. das gewöhnliche. *You* tritt in singularer verwendung zuerst im 13. jahrh. auf. Bei Chaucer ist der gebrauch noch schwankend, doch ist *ye* (der nom. von *you*) bereits sehr vorgerückt. Im neuengl. gilt *ye* schon in

15. und 16. jahrh. als das höflichere und wurde nur später durch den akt. *you* verdrängt. (Vgl. C. Friedr. Koch, *Hist. gramm. der engl. spr.*, bd. II, s. 230—232.) *Ye* kommt jetzt nur noch in der dichtung und in der sprache des gemeinen mannes vor. Zur zeit Shakespeares diente *thou* noch zum ausdruck der vertraulichkeit oder der verachtung (E. Adams, *The Elements of the English Language*, 12th ed., p. 73.)

Im deutschen haben wir eine dreifache anredeweise: *du* für eine einzelne uns verwandte oder näher bekannte person, *ihr* für mehrere uns durch verwandtschaft oder freundschaft verbundene personen, *Sie* für eine oder mehrere uns fernerstehende oder ganz fremde personen. *Da* ist auch die anrede an gott bei beiden christlichen konfessionen, während die geistlichen die gläubigen in der predigt mit *ihr* anzureden pflegen, sowie die anredeform an kinder und schüler bis zu einem gewissen alter. Da naturgemäß der kreis der verwandtschaft und freundschaft ein engerer ist, so können wir sagen, daß für das deutsche die anrede mit *Sie* die häufigere ist. Nur in die poesie hat es keinen eingang gefunden.

Wir haben also gesehen, daß im englischen die anrede mit *du* fast ganz geschwunden, im französischen und deutschen auf bestimmte verhältnisse beschränkt, die gewöhnliche anredeweise in allen drei sprachen aber die im plur. ist. Während aber das französische und englische wenigstens die person der anrede gebrauchen, bedient sich das deutsche — und damit kommen wir zu dem interessantesten punkte des ganzen gegenstandes — für gewöhnlich gar nicht bei der anrede der 2. person, sondern der 3. oder *lesprochenen person*; denn daß wir das *Sie* mit großen anfangsbuchstaben schreiben, ist ja durchaus äußerlich und sprachlich jedenfalls ohne belang. Wie erklärt sich diese logisch auf den ersten blick ganz ungeheuerliche ausdrucksweise? Was die größeren deutschen wörterbücher darüber sagen, ist durchaus unzureichend. Am unbefriedigendsten ist hier Sanders (2. abdruck, bd. I, s. 370), der sich unter *er* 6) mit der angabe begnügt: „Als anrede einer person gilt heute gewöhnlich, wo nicht *du* eintritt, im allgemeinen die mehrzahl *Sie*, doch findet sich daneben noch die einzahl *er*, *sie*, wo jenes *Sie* für die angeredete person zu viel erscheint, das *du* aber sie mit dem sprechenden zu sehr auf gleichem fuß stehend erscheinen lassen würde. Aus dem gesagtten erhellt, wie die ursprünglich ehrende anrede *er* allmählich mit der ausbreitung der mehrzahl *Sie* gesunken ist und oft als erniedrigung und beschimpfung angesehen werden kann.“ Unzulänglich ist auch, was Heyne, *Deutsches wörterbuch*, bd. III, s. 603 und Weigand, *Deutsches wörterbuch*, 4. aufl., bd. II, s. 707 darüber bringen. Eingehend ist die sache hingegen besprochen in Grimms *Wörterbuch*, bd. III, s. 688—690 unter 10) und besonders in der *Deutschen grammatik*, bd. IX, s. 373—376 (neuer vermehrter abdruck besorgt durch Gust. Roethe und Edward Schröder) sowie zum teil in anlehnung an Grimm in der vorzüglichen großen *Neuhochdeutschen*

grammatik mit berücksichtigung der histor. entwicklung von Friedr. Blatz, 3. aufl., bd. II, s. 250–255. Von den mir bekannten deutschen schulgrammatiken ist der gegenstand nur in der vortrefflichen, leider nicht entsprechend verbreiteten *Deutschen gramm. f. d. unter- und mittel-schulen* von Lehmann, 2. aufl., s. 147–148 — die große wissenschaftliche deutsche gram. von Wilmanns ist soweit noch nicht vorgeschritten — behandelt. Wir geben hier kurz unter weglassung der belegstellen wieder, was Blatz über die entwicklung der anredeform im deutschen sagt, wobei wir staunen müssen über den reichthum an ausdrucksweisen, die unsere sprache in dieser hinsicht im laufe der zeit entwickelt hat, und die sich mit den gegenwärtig noch üblichen durchaus nicht erschöpfen.

Nicht ohne einfluß auf die anwendung des plur. in der anrede war jedenfalls der gebrauch des plur. in der ersten sprechenden person als sog. *pluralis maiestatis*, wie er sich schon in der bibel „Lasset unsen menschen machen“), als *pluralis auctoritatis* bei den alten schriftst. und in den erlassen der römischen und byzantinischen kaiser findet, von denen er sich in die kanzleien der gotischen, fränkischen und deutschen könige verpflanzte.

Die anwendung des plur. in der anrede und zwar in der form der kommt im deutschen zuerst bei Otfried in der widmung seines evangelienbuches an bischof Salomo von Konstanz (also gegen 854) vor und befestigt sich in der mhd. periode in dem gebildeten verkehr gleichstehender oder gegenüber höherstehenden immer mehr: „Nur bei natesstehenden und gegenüber untergebenen gilt noch du. Auch dient darum ausdrück der geringschätzung gegenüber personen, die sonst du erhalten.“ (Die einzelheiten, auf die wir hier nicht näher eingehen können, finden sich für diese zeit fast noch ausführlicher als bei Blatz bei J. Grimm, *Gramm.*, s. 362–365 angegeben. Diese anredeweise erhielt sich im großen und ganzen bis gegen das 17. jahrh. Doch hatte schon vorher (im 15. und 16. jahrh.) bei der anrede fürstlicher und anderer hochmöglicher personen das einfache *ihr* nicht mehr genügt. Man hatte es wohl infolge humanistischen einflusses nach dem vorgange der römischen kaiserzeit durch einen abstrakten titel (z. b. *majestät, heit, durchlaucht, gnaden, leuchten, strengen* usw.) zu umgehen gesucht, denn als anrede der plurale gen. des personalpron. *euer* oder das plurale possessivpron. *eure* vorangesetzt wurde, und auf den das verbum im sing. oder plur. der 3. person folgte. Statt der letzteren gebrauchte man später, um die unmittelbare ansprache mittelst *euer* oder *eure* zu vermeiden, das pron. der 3. pers. plur. und zwar entweder in der form der gen. *ihro* und *dero* oder des possessivs *ihre*. Das verbum folgte in der 3. pers. plur. So entstand aus der anrede: „*euer* kaiserliche majestät hat befohlen“ oder „*eure* kaiserliche majestät haben befohlen“ die eigenthümliche Wendung: „*ihro* (ihre, *dero*) kaiserliche majestät haben befohlen“, ausdrucksweisen, die sich gegen-

über fürstlichen und hochgestellten personen bis auf die gegenwart erhalten haben. Das ihrzen erhielt sich neben diesen titeln, wie schon aus dem pronomen *euer* hervorgeht.

In ähnlicher weise begann man nun auch nichtfürstlichen höherstehenden gegenüber das pronomen *ihr* durch einen titel zu ersetzen, wozu *herr*, *frau* (= gebieter, gebieterin) gebraucht wurde. Man sagte also: „was wünscht der herr, die frau?“ statt: „was wünscht ihr?“ Als im 17. jahrh. diese benennungen kein wirkliches herrschaftsverhältnis mehr bezeichneten, sondern wie *frz. monsieur, madame* zu einem bloßen höflichkeitszeichen herabsanken, fuhr man doch fort, dieselben als anrede statt des fürworts *ihr* zu gebrauchen und dementsprechend die rede mit dem pron. der 3. pers. (*er* und *sie*) fortzusetzen. Später ließ man die titulaturen *herr* und *frau* infolge ihrer entwertung häufig aus und ersetzte dieselben durch die pronomen der 3. pers. *er* und *sie*, die nunmehr als zeichen der größten höflichkeit gegen nichtfürstliche personen galten. Noch Friedrich der Große redete seine höchsten beamten mit *er* an. Die gradationen der anrede einer einzelnen person waren also jetzt: 1. *ihro* oder *ihre durchlaucht, ew.* oder *eure excellenz* usw., 2. *er, sie* (sing.), 3. *ihr*, 4. *du*.

Zu anfang des 18. jahrh. kam eine neue steigerung der höflichkeitsform hinzu, indem man den sing. *er, sie* in den plur. *sie* verrückte, eine anredeweise, die nach längerem kampf mit *er* und *sie* gegen die mitte des 18. jahrh. entschieden den sieg davontrug und diese auf die 2. stufe drängte. Demgemäß unterschied der grammatiker Gottheid im vorvorigen jahrh. folgende 5 stufen der anrede: 1. überhöflich: *ihro (ihre, dero) durchlaucht* usw. oder *dieselben*, 2. neuhöflich: *sie*, 3. mittelhöflich: *er, sie* (sing.), 4. althöflich: *ihr*, 5. natürlich: *du*. Noch um 1780 galt *er, sie* (sing.) für höflicher als die 2. pers. plur. *ihr*. Von da ab kam *ihr* wieder mehr zu ansehen und erwarb den vorrang vor *er* und *sie*, die man jetzt nur noch im halbbeherzenden vertraulichen tone gebraucht.

Mit recht nennt J. Grimm dies im uhd. vorherrschende plurale *Sie* einen „fleck im gewand der deutschen sprache“ und klutz „eine bare versündigung wider sinn und geschmack, deren sich außer uns deutschen nur noch die dänen schuldig gemacht haben“.

Es bleibt nun noch zu erörtern: wie erklärt sich sprachpsychologisch dieser logisch so auffallende sprachgebrauch des plur. in den drei sprachen bei der anrede an eine einzelne person? Die beste antwort hierauf gibt O. Behaghel in seinem prächtigen büchlein *Die deutsche sprache*, s. 90—91, wenn er sagt: „Bei den abweichungen von der einfachen gewöhnlichen rede macht sich das bestreben geltend, einerseits das natürliche größenverhältnis zwischen dem redenden und dem angeredeten zu den letzteren gunsten zu verschieben, andererseits die unmittelbare berührung zwischen den sprechenden zu vermeiden, symbolisch den zwischenraum zwischen denselben zu vergrößern;

beschauung großen abstandes ist zeichen der tiefen ehrerbietung. Es kann geschehen durch anwendung des plurala statt des singulara, was gerade verringert die geltung seiner individualität, indem er nicht statt des ich anwendet und so sich in die große masse zurückzieht; er erhöht die geltung des angeredeten, wenn er durch das ihrzen sich vorgibt, mehr als eine individualität sich gegenüber zu fühlen.\*

Frankfurt a. M.

W. GROTE

### EIN DRUCKFEHLER IN KIPLINGS *JUNGLE BOOK*.

Zu anfang der dritten erzählung in Kiplings *Jungle Book*: *Tiger Tiger* heißt es bei der beschreibung einer gegend: *The valley opened up a great plain dotted over the rocks and cut up with ravines*. So steht sowohl in der englischen ausgabe (London, Macmillan & Co., 1894, s. 15), als auch in der deutschen (*The English Library*, vol. 167), s. 15. Dazu gibt E. Sokoll in seiner schulausgabe *Three Mough-Stories* (Leipzig, Rothberg, 1902), *Notes*, pag. 32, die anmerkung 63, 20: *dotted, das ist*. Diese erklärungs wird nur wenig leser befriedigen. Viel richtiger ist es jedenfalls, wie Herting in seiner ausgabe (Gotha, Buches, 1900) s. 23 und nach ihm Döhler Bickfeld-Leipzig, Velhagen und Klasing, 1902) s. 65 tun, statt *dotted over the rocks* zu schreiben *dotted over with rocks*. Entsprechend übersetzt auch Abel-Musgrave, *Im Dschungel*, Freiburg i. Br., ohne jahr 18987, s. 124/25: „Vor ihm erstreckte sich eine große ebene, die mit felsstücken übersät und mit tiefen eingeschnitten durchfurcht war.“ Daß diese lesart richtig ist, wird auch erhärtet durch eine ganz ähnliche landschaftsschilderung in der erzählung *Incarnation of Krishna Mulvaney*. Da heißt es, *Mine Own People* (*English Library*, vol. 41, 1891) s. 128: *we looked across the scrub, mixed with cattle paths, white with the long grass, and dotted with spots of red pond-bottom, where the snipe would gather in winter*. Hier steht das *white dotted with* anstatt *dotted over with* an der zweifelhaften stelle.

Interessant wird der druckfehler erst, wenn man einen zweiten genau gleichen damit zusammenhält. Auch hier steht statt des richtigen *with* fehlerhaft *the*. In der *Preface* zu der sammlung *Mine Own People* (= *M. O. P.*) s. VI steht: *Gobind came across the river to them, his bagat's (Luhara, he and his brass drinking vessel with the well-cord round the neck, his short arm-rest studded with brass nails, his roll of bedding, his big pipe, his umbrella, and his tall sugar-loaf hat with the nodding peacock-feathers in it*. Derselbe druckfehler steht auch in der englischen ausgabe *Life's Handicap* (= *L. H.*), *Long Stories of Mine Own People* (London, Macmillan and Co., 1897, s. VIII, wie überhaupt die vorreden buchstäblich gleich sind.

\* Vergl. in der erzählung *Without Benefit of Clergy*, *M. O. P.*, s. 281 = *L. H.* s. 139: *the gold ornament in the centre of the forehead studded with tallone-drop emeralds and flared rubies*.

Nicht so ist es mit den andern erzählungen, die in beiden ausgaben stehen. *M. O. P.* bietet immer einen ungenauern, oft fehlerhaften text, während *L. H.* einen korrigirten und vom verfasser vielfach erweiterten text bietet. Da ist es nun interessant, daß an noch zwei andern stellen das wort *with* der stein des anstoßes gewesen ist und einen fehler in *M. O. P.* verursacht hat, der in der andern ausgabe offenbar vom dichter selbst verbessert ist. In der erzählung *The Recrudescence of Imray* (*L. H.*, *The Return of Imray*) heißt es s. 42 es ist von dem tuch die rede, das die decke des zimmers bildet. *He* (*Strickland*) *put his hand to the corner of the cloth and ripped the rotten stuff from the cornice. It gave a great sound of tearing, and Strickland put his head through the opening...* Es ist zwar nicht gesagt, daß das tuch abgerissen wird, denn in *he ripped the rotten stuff* liegt das noch nicht; aber diese auslassung eines moments ist bei Kipling häufig genug. Was die stelle aber verdächtig machen muß, ist der unenglische ausdruck *it gave a great sound*.<sup>1</sup> Beide bedenken werden gehoben durch die lesart von *L. H.* s. 233: *It gave with a great sound of tearing.*

In derselben erzählung, s. 49, sagt Bahadur Khan, der Imray ermordet hat und nach der entdeckung der tat sich durch den biß der kleinen schlange kariat töten läßt, zu seiner verteidigung: *... My child was bewitched, and I slew the wizard. Why should you seek to slay me? My honour is saved, and — and — I die.* Das ist unlogisch. Bahadur Khan hat nichts dagegen, zu sterben; er will nur nicht ehelos sterben, und das ist durch das einfache *Why should you seek to slay me?* nicht ausgedrückt. Entsprechend fügt *L. H.*, s. 233, hinzu: *slay me with the rope?* So hat offenbar der dichter gleich geschrieben, aber der setzer konnte das wort *with* nicht entziffern und ließ deshalb alle drei worte weg.

Ich vermute, daß in allen vier fällen der druckfehler daher rührt, daß Kipling sich für die niederschrift einer stenographie bediente, in der die zeichen für *with* und *the* ziemlich ähnlich sind. Dann rührt der fehler entweder vom setzer oder von einem umschreiber her.

Über *Pitman's Phonography*, die älteste und verbreitetste englische kurzschrift, schreibt mir herr regierungsrat dr. Clemens, vorstand des königlichen stenographischen instituts in Dresden: „Das zeichen für *the* ist ein auf der schreiblinie stehender punkt = „, das für *with* ein nur etwas höher gesetzter, kleiner, rechts offener halbkreis = „. Eine verwechslung ist dann sehr leicht möglich.“ Diese erklärung des druckfehlers wird wahrscheinlich gemacht auch dadurch, daß die drei in betracht kommenden erzählungen keine dialektstellen enthalten, also wohl in stenographie niedergeschrieben werden konnten.

Flensburg.

E. RIEDEL.

<sup>1</sup> Vgl. jedoch das *N. E. D.*, bd. V, s. 186, no. 33.

*D. red.*

## FERIENKURSE 1904.

Programme der in Grenoble und Lausanne für 1904 geplanten ferienkurse haben dem letzten hefte des vorigen bandes der *N. Spr.* beiliegen, und über die Grenobler kurse des vorigen jahres hat unsere zeitschrift einen lebhaften meinungsaustausch gebracht, an den sich der leser des bandes XI erinnern werden. Für neu eintretende studenten sei erwähnt, daß die universität Grenoble nicht nur ferienkurse (*Cours de vacances du Comité de patronage des Étudiants étrangers*) vom 1. juli bis zum 31. oktober veranstaltet, sondern auch während des unterrichtsjahres ausländern an der *Faculté des Lettres* einen universitätskursus der französischen sprache darbietet, sowie in den nachmittagen französische kurse (täglich 2 st.) für ausländische zuhörer veranstaltet. Jede auskunft wird durch den *président du Comité de patronage* usw., M. Marcel Raymond, 4, place de la Constitution, erteilt. — Auch in Lausanne gehen die ferienkurse von der *Faculté des Lettres* an der universität aus. Sie werden vom 19. juli bis zum 15. august dauern. Der *directeur des cours*, M. J. Bonnard, avenue Basel 7, gibt jede auskunft. — Auf die kurse in Dijon wird an anderer stelle dieses heftes s. 25 verwiesen. Sie umfassen wie die von Grenoble aus vier monate juli bis oktober. — *Cours de français pour les étrangers* läßt ferner die *Faculté des Lettres* der universität Nancy während des sommersemesters (vom 14. april ab). Auskunft durch M. J. Laurent, 12–14, rue Jeanne d'Arc. — Noch gerade vor druck schluß erhalten wir die ankündigung der ferienkurse am *Séminaire de français moderne pour étrangers* der akademie Neuchâtel. 1) 12. juli bis 13. august; 2) 15. august bis 10. sept. Auskunft durch M. le Dr P. Dessoulavy. — Kommen wir über mehrere dieser veranstaltungen im nächsten heft.

In England richtet die universität London (*University of London*) in gemeinschaft mit der *Teachers' Guild of Great Britain and Ireland* ferienkurse für ausländer ein. Sie werden in London vom 18. juli bis zum 12. august abgehalten. Später kommende können sich auf die letzten vierzehn tage beschränken und sollen extrastunden zu ihrer verfügung haben. Das programm umfaßt I. *Classes for Conversation* für anfangler und vorgerückte und *Classes in Composition* für vorgerückte; II eine reihe einzelner vorlesungen und mehrstündiger kurse, und zwar über *English Literature and Language* (dr. E. R. Edwards; modernenglische phonetik; prof. Hall Griffin; modernenglische literatur; R. Macdonald; rezitationen; prof. W. Rippmann; methodik des neu-sprachlichen unterrichts, mit besonderer rücksicht auf das englische *English Education* (dr. H. F. Heath; der einfluß der neueren gesetzgebung auf den mittleren und höheren unterricht in England; R. D. Roberts; die *university-extension-bewegung*; F. Storr; englische *public schools*; *The Universities of England* (eröffnungsrede des *principal* der universität, Sir Arthur Rickes; besuche in Oxford und Cambridge

unter sachkundiger führung; *English Institutions* (Graham Wallis: Honorar für den ganzen kurs 2 l.; für den august 1 l. 10 s. + extra-stunden im august 10 s. Anfragen sind möglicherweise bis zum 15. juni an den *Director of the Holiday Course for Foreigners*, University of London, South Kensington, London S. W., zu richten. - In Oxford wird im juli (2. bis 30.) und august (1. bis 29.) der fünfte *Annual Vacation Course for Foreign Women Students* stattfinden. Die leitung hat wie seither Mrs. Burch, Norham Hall, Oxford. Programm: Juli: *English Literature* (E. de Selincourt: der roman im 19. jh.; A. M. D. Hughes: George Meredith; W. G. de Burgh: Carlyle und J. S. Mill); *English Language* (Mrs. Joseph Wright: bestandteile der englischen sprache); *English Pronunciation* (dr. G. J. Burch: sprachphysiologie); *Education* (Miss Rogers: stellung der frauen an der universität; Miss E. S. Lees: naturstudium in einer o. *high school*; W. M. Childs: *Women's settlements*); *History* (W. M. Childs; A. F. Walden). Übungen: *English Pronunciation* (dr. Burch); *Modern Eng. Grammar* (Miss S. M. Francombe); *Eng. Literature* (Miss M. L. Lee: prosa des 19. jhs.). August: Dieselben abteilungen, jedoch andere themata und z. t. andere redner. Honorar für 1 monat einschl. kost und wohnung in St. Hilda's Hall 11 l. bzw. 9 l., ohne diese 4 l.

Für Deutschland liegt uns bis jetzt die folgende ankündigung aus Jena vor: „Die ferienkurse in Jena für damen und herren werden, wie in den vergangenen jahren (seit 1889), im august, und zwar im Volks-haus am Karl Zeiß-platz abgehalten werden. Das programm enthält folgende abteilungen: 1. Naturwissenschaftliche kurse vom 4.—17. august: botanik; physik; astronomie; chemie; anatomie; physiologie. 2. Pädagogische kurse teils vom 4.—10., teils vom 11.—17. august: geschichte der pädagogik; allg. didaktik; spez. didaktik; religionsunterricht; hodegetik; pädagogische pathologie; psychologie des kindes; hilfs-schulwesen. 3. Kurse aus dem gebiete der frauenbildung: frauenfrage und mädchenbildung; höhere mädchen-schule. Fröbels pädagogik. 4. Theologische, geschichtliche und philosophische kurse vom 4. bis 17. august: religionsgeschichte; Bibel- und bibelforschung; deutsche literaturgeschichte; deutsche kulturgeschichte; einleitung in die philosophie der gegenwart; geschichte der philosophie, psychologie. 5. Kurse aus dem gebiete der kunst vom 4.—17. august: antike kunst und kultur; die kunst im haus und im öffentlichen leben der gegenwart. 6. Sprachkurse vom 4.—17. und vom 4.—24. august: a) deutsche sprache: sprachkurse für an-fänger und für fortgeschrittene; b) englische sprache: elementarkursus und engl. litteratur; c) französische sprache: gram-matische kurse; französische litteratur. Nähere auskunft erteilt das sekretariat: frau dr. Schuetzger-Jena, Gartenstr. 2.<sup>a</sup> — Auch Marburg bereitet wieder kurse für juli und august vor. W. V.

# DE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

MAI 1904.

Heft 2.

## GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Fortsetzung statt schluß)

### 3. *The Addition of Glides.*

The ear is the final judge of spoken sounds. Find what we say in phonograms and the like, it all amounts to nothing, for the purposes of speech, unless it makes itself effective in some way in the ear. Whatever remains finally and totally inaudible remains also, for any practical purpose of language, unspoken. I say "finally" and "totally" because there are, in the first place, many elements of spoken sounds which we never notice, but which we find to be perfectly evident, when our attention is directed to them. This will be very often illustrated by what is hereinafter said about glides. And in the second place there are many elements of spoken sound which, though individually inaudible, form an important part of sounds which we hear quite clearly.

Nothing is more remarkable in ordinary speech than our habitual deafness to all the finer characteristics of the sounds which we hear. So long as the sound offered to our ear gives any suggestion of the sound intended, we accept it as current coin. The object of speech is, after all, not phonetic: it is to understand and be understood: and so long as that object is efficiently served, we simply ignore minor differences. Take the English word *yours*: it has at any rate the twelve pronunciations [jʊrz, jɔrz, juɪz, jɔɪz, jɔrz, jɔɪz, jɔɪz, jɔɪz, jɔɪz, jɔɪz, jɔɪz, jɔɪz], and doubtless many more. But we accept

them all as one. It is impossible, however, to do this all one's life without producing an artificial dullness and inefficiency in the ear itself: and it is a source of continual surprise to a phonetic observer to note how far this inefficiency extends. No sooner does anyone begin to listen to speech-sounds in and for themselves, than he discovers hundreds of facts which he has hitherto habitually ignored: and even then some physical tracing will at times disclose to him some further palpable fact which he had hitherto, with all his attention, quite failed to notice.

There is a story told of two physical philosophers (Tyndall and Faraday, I think), that the one was about to show to the other a very complicated experiment. "Stay," said the other, "before you begin, just tell me where to look." That is exactly the service which the experimental phonetician is beginning to render to practical phonetics at the present time. With the physical tracing before us, we are placed on the alert for the discovery of phenomena which we have previously failed to hear. Sometimes we have failed through mere inadvertence, and have had then simply to acknowledge that fact. But oftener, we have failed through the superposition of two or more sensations in the ear, rendering a clear and separate apprehension of any one of them impossible.

Physical tracings are, in fact, somewhat misleading, especially in their minuter parts (e. g. in the transcription of glides), until this fact of superposition is frankly recognised. At first sight the clear narrow line of the phonetic tracing seems quite to shut out the idea of superposition: vibration succeeds vibration in single file, each ending before the next begins, and it seemed, when these tracings were first taken, that they disclosed the final naked truth respecting the ultimate composition of every speech-sound. But this was very far from being the case. The transcribed curve, though single, is not often simple: it is the mathematical sum of more curves than one, each proceeding from separate causes. In good vowel-phonograms for example the vibrations of resonance may be seen riding upon the vibrations of the glottal tone: but this is only in favourable cases.

But the kind of superposition which chiefly demands notice here has a totally different origin. It arises in the ear. The phonogram catches the vibrations on the wing between speaker and hearer, but they are as yet vibrations only, not sounds. Vibration, let us again remember, is not sound, for our present purpose, till it is *heard*. Let us follow it into the internal ear and note what happens to it there. The fibres of the nerve hearing are there displayed, floating in liquid, so as to receive freely, through that liquid, the whole compound vibration transmitted from the outer ear. These fibres are adapted to respond severally, within human limits, to every vibration contained in the compound vibration: in short, they analyse the vibration, and exactly undo the synthesis which was accomplished in the outer ear, and which is all that we can see in a phonogram.

And then? This new impression is not merely mechanical, but nervous, and is subject to all the laws which govern the phenomena of nervous perception. The law which chiefly concerns us here is the Persistence of Sensation. This law is not special to the ear, but is a general property of all sensory nerves. The ring of fire which we see round a Catherine wheel is not a real ring of fire: it is only a point of fire; but the sensation of bright light persists so long that it lasts till the physical point of light comes round again. So also with sound: a sound, however momentary in its origin, is never momentary, even as a vibration of the air; still less is it momentary as a sensation of the ear. It fades, it is true; but it takes an appreciable time in fading; and if a second stimulus follows too quickly, no demarcation at all is felt between the two resulting sensations. This is the very foundation of music: for when vibrations succeed each other with a sufficient frequency, they produce no individual sensations whatever, but a smooth musical tone. The merging of the successive vibrations is then quite perfect. This only happens, of course, when the interval between vibration and vibration is small enough. The lowest (and slowest) note used in music is the C<sup>c</sup> of the 16-foot open organ-pipe, and it has an interval, between vibration and vibration, of  $\frac{1}{16}$  of a second. But even

when stimuli follow one another much less closely than that, this phenomenon of merging is still perceived, though not in so smooth and perfect a form. The sounds of medial *p t k* may be taken as examples. They are prompted by two separate percussive noises, and their attached glides: but there is a very appreciable interval between the two, during which there is nothing to prompt any sound whatever. This interval is sometimes rather more, and sometimes rather less, than  $\frac{1}{2}$  of a second. Is there therefore a sensation of silence during that time? Not at all. The best ear can hear no silence at all in any *p t* or *k*, which it accepts as a single medial *p t* or *k*. And the explanation is obvious: the audition of the first glide and percussive persists, until the audition of the second percussive and glide has begun.

Of course the merging here described and illustrated is far less perfect than that which produces musical tone. It goes so far, however, that the casual observer never thinks of this single medial English *p t* or *k* as a composite sound, made up of several successive parts. And though the attentive ear does better than that, and soon feels that the sound is not homogeneous, it is not until prolongation and other experimental devices are resorted to, that it gains any clear idea of the succession of the sounds involved. The fact is that, at any ordinary rate of speech, these several sounds, though they originate successively, are not strictly successive in the ear: but by reason of their persistence, are heard simultaneously, each in a diminishing proportion, during the whole course of the apprehension of the total sound.

It goes without saying, of course, that in the progressive enlargement of the interval between successive stimuli, this phenomenon of merging grows weaker, and at last disappears. This point also will be illustrated when the nature of the combinations *pp*, *tt*, *kk*, and others resembling them, are discussed. It will then be seen that *p*, *t*, *k*, and the other stops are usually (if I may be allowed the paradox) doubled by being halved. In other words the interval between the first percussive and the second is widened, until merging ceases, and two unmerged, separately heard, sounds are originated. In practice

this seems to involve something like a doubling of the interval of time between them.

But the lengthened interval is not the sole, though it is the chief, condition of this separate audition. The Law of Persistence has a corollary, to the effect that strong sensations persist longer and more strongly than weak ones. When there is therefore, as in the illustrations cited, two successive stimuli of possibly unequal effect to be dealt with, the conditions of interval are somewhat modified. A strong second stimulus, coupled with a weak first stimulus, will doubtless be capable of causing the sensation of a new separate sound at a smaller interval from the first than when the conditions of relative strength are reversed.

These principles need stating here very carefully, because they have a much greater importance in the investigation of glides than in that of held consonants or held vowels. Persistence rules, it is true, in their case also; but the auditory effect is vastly simpler. That effect is twofold, (1) to superpose the sound upon itself, thus simply reinforcing it, until the stimulus ceases, and (2) to prolong it a little, *diminuendo*, after the stimulus ceases. The whole change is confined to the length and strength of the sound: there is no change whatever in the nature of the sound itself. But in all glides, without exception, the results of Persistence are far more radical. The articulation (and therefore the sound) of a glide varies, *ex hypothesi*, from moment to moment. Each one of its numerous successive sounds persists: and when the usual duration of glides is compared with the usual duration of persistence, it seems clear that in most cases the beginning of the glide persists long enough to be heard, in a weaker form, simultaneously with the end of it. The visual impression of the phonogram of a glide is therefore quite misleading, if these principles are left out of sight. The vibrations which look so individual and successive in the phonogram, are by no means individual and successive in their effect on the ear. Our mental picture would in fact be less incorrect, if we conceived ourselves as hearing all the phonographed vibrations of a glide simultaneously, rather than in the order of their graphical succession. This

statement will receive striking confirmation when all the facts relating to the on-glides and off-glides of plosive consonants are examined.

#### 4. *Glides in General.*

The first and strongest impression which the results of phonetic experiment make upon the humanist experimenter is the extraordinary magnitude of glides. The Greek and Sanskrit grammarians name only the most audible of all glides — the aspirates of the stops. The ordinary well-educated man feels sure that words consist of vowels and consonants, and little, if anything, else. This is evidently the unbiassed sense-perception of educated mankind. But phonographic tracings, of every order, show no such state of things. The collective glides of a sentence often differ very little in duration from the collective consonants, and at times overtop even the collective vowels (see E. A. Meyer, *Englische Lautlehre*, p. 54 and 83). This strange discrepancy demands some explanation, but the Law of Persistence, just stated, goes a long way towards explaining it. The strong sounds persist longer and more loudly than the weak; the mere prolongation of the strong sound may be powerful enough to cover and conceal the following glide, in part or wholly. This happens therefore generally to off-glides from pure vowel to consonant, and often also to off-glides from toned consonant to vowel, thus covering in two categories a good majority of all glides. The consonants which contain the weakest vibrations are the stops. We accordingly find that those glides of which the unprompted ear takes any cognisance are almost exclusively off-glides of stops: because the prolongation of the previous weak sound is not strong enough to cloak them. And among the stops themselves it is very noticeable that the off-glides of the toneless (and therefore weakly heard) *p t k* are much oftener apprehended by an ordinary ear than those of the toned *b d g*. Yet the physical tracings show no palpable difference in length of glide, after any kind of consonant. So long as phonetics were studied chiefly by ear, glides were therefore little thought of, except in the more easily audible cases noted. The physio-

Legal phoneticians, indeed, discovered very soon that numerous glides must exist, of which the grammarian had as yet taken no knowledge; but the nature of most glides remained still obscure. This was quite natural: for the attempt to investigate and define a glide is a very different thing from investigating and defining a held consonant or a held vowel. We always know to some extent what a held sound is. We can generally create it, and make it the object of definite analysis. But the glide cannot be isolated: it occurs only as a connective element. And it has no steady acoustic quality: its chief acoustic quality is, in fact, to change continually. This progressive irregularity shows itself very clearly in phonograms. But though phonograms and other tracings have taught us much about the presence and duration of glides, they are not always so helpful in telling us what they mean, i. e. in telling us whence they come, and by what phases in the transitions of the articulatory organs they were severally originated. I think it has been commonly imagined by experimentalists that the interpretation of the glide-vibrations was a much simpler matter than it really is; and I hope that the present investigation may be of service towards their more accurate interpretation. A glide is a much more variable thing than it seems to be, on first consideration. The interconsonantal glides, which are the subject of this paper, are especially variable in their composition.

I have seen it stated somewhere by a phonetic observer that the course of a glide is fairly determined by its starting and finishing points. The organs will automatically follow the line of least resistance, and the series of resulting sounds will always be the same, at any rate for the same speaker. This is plausible, but erroneous. It is approximately true, indeed, when only the simplest glides are examined, such as those between toned consonant and vowel, or between vowel and toned consonant: but even then the glide may vary in force and rapidity (i. e. in stress and length), and even in the stress and length of its parts. The possibility that a glide may vary in the length and stress of its parts has a perfect historical illustration in the two German words *Harrer* and *Paster* (pr. p<sup>b</sup>asteir). In both words the initial consonant was

originally *p*, simple and unmodified. In the one case the *p* engendered a parasitic *f*, in the other a parasitic *h*. And why? Because the older word belonged to a stage of the language when the earlier (fricative) part of the off-glide of *p* was receiving disproportioned length and stress; whilst the younger word belongs to a stage in the language when the later or aspirate portion of the same off-glide was being made preponderant in length and stress. This example, chosen for its familiarity and appositeness, is drawn from a combination of toneless consonant and vowel, but the process involved is evidently just as applicable to the glide between toned consonant and vowel.

But in other respects the transition from the case of toned consonant plus vowel to that of toneless consonant plus vowel is an advance in the complexity and variability of the glide. It is the simplest advance that can possibly be made, but it involves an endless increase in the variability of the glides, arising from the fact that a further articulation has been introduced into the transition from consonant to vowel. This is the sudden closing of the larynx, in order to create the necessary bridge between tonelessness and tone. This very marked change must take place within the glide; and it may take place almost anywhere within it. Hence the glide is now capable of exceedingly numerous and great variations in its acoustic character.

These facts may be advantageously repeated in a different form, in order to bring them more vividly into view. The syllable *pa* does not consist of *p* + *a*, but of *p* + glide + *a*. This glide must be toneless when it leaves *p* (else *p* becomes *b*); and it must be toned when it reaches *a* (else there is no vowel; there is nothing but breath). But the point at which this change is to occur is quite indeterminate. If it occurs quite soon after the beginning of the glide, the small toneless portion already uttered is enough to complete the *p*; and if it does not occur till the end of the glide, neither the *p* nor the *a* is at all damaged by that. The glide alone is variable, and greatly variable too. We hear this palpably when we listen to the pronunciation of such a syllable as *pa* in French and German respectively.

It seems then that the series of sounds composing a glide is never quite determined by the two terminal sounds, and that, as more and more complex combinations are investigated, a point is very soon reached, where the acoustic composition of the glide is subject to wide variations. These variations will be found to be wider than any yet mentioned, in many of these consonantal combinations which are specially to be examined here. We shall find, at a quite early stage in our progress, that the articulatory path from one consonant to another can follow half-a-dozen or more distinct routes, with half-a-dozen or more corresponding variations in the sound of the glide produced. We shall further find that some of these variations exist and can be identified in actual speech, helping to give to it some of those subtle peculiarities which are lumped together in loose popular language under the name of "accent". Other differences are more recondite, and can probably only be really identified and studied by phonographic means. Conversely, the interpretation of the phonograms of glides must always be a hopeless task, unless preceded or accompanied by some such study as is attempted here.

The historical interest of glide-development has been already hinted at in a German example. The glide is the normal germ of diphthongisation and of parasitic growths in general. It was through a small matter of this kind that my attention was directed to the whole subject. Dr. Murray, in a suggestive letter, called my attention to the parasitic *p* in *empty*, *Humpton*, *Tompson*, etc., (with which compare Latin *emptum*, *sumptum*). This is evidently the work of the glide. But I soon noted that this motive force had not worked equally in the history of language in every such combination as that of *m + t*, i.e. of nasal and stop. Gradually the enquiry spread, until it seemed to me feasible to write a paper like the present, dealing generally, though not quite universally, with glides between consonants in English.

Though the sounds directly dealt with, and the examples adduced, will be preponderatingly English, there will not be many conclusions, I think, that will be seriously affected by that fact. It may be well to bear in mind, however, that

the English *t d n l* are apical, and that the *k g ɣ* are more retracted than in French.

Nothing will here be said about any change which tends to be produced in the consonant itself by the juxtaposition of another consonant, such, for example, as assimilation. It will be assumed that both consonants stand firm and unaltered, and our endeavour will then be, to map out the possible paths by which the organs can travel from the normal held position of the one to the normal held position of the other, — with the acoustic effects resulting therefrom. But to this rule one important exception will be made: account will be taken of the formation of consonantal diphthongs.

### 5. Consonantal Diphthongs.

A consonantal diphthong is a combination of two consonants, in which some part of the articulation of the one helps to complete the articulation of the other. Two good examples are heard, twice over, in the words *church* and *judge*. They are usually written, phonetically, *tʃ* and *dʒ*. But it is easy to hear that they do not contain the simple, unabridged sum of *t + ʃ* or *d + ʒ*: they are, in fact, diphthongised. The *t* and *d* possess only a weak explosion, and a mere brief commencement of an off-glide. In practice, indeed, the combination is called glideless. But in minute phonetics, such as are being treated in this paper, that nomenclature will not do: the term glideless will have to be crossed out of our vocabulary. For any change in sound necessarily implies a change in articulation, somewhere; and it is indisputable that in passing from the perfectly shut *t* or *d* position to the imperfectly shut *ʃ* or *ʒ* position there is a glide — short though it be. The organs are exerted, motion takes place, a thin though keen friction begins (which is not yet *ʃ* or *ʒ*), and time elapses, until the briefly held *ʃ* or *ʒ* position is attained. The briefness of the held *ʃ* or *ʒ*, as compared to the length of a single medial *ʃ* or *ʒ*, is remarkable. Meyer's figures show, for *dʒ* in *judge*, *d* = .123 sec., *ʒ* = .046 sec., or about half the usual medial length of the latter phone: whilst the *b* and *p* in *limpet* gave only .028 and .036 sec.

The consonants which lend themselves most freely to diphthongisation are the stops: and the reason is easy to perceive. A stop, when completely formed, possesses two percussions, each with its appropriate glide. But both are so much alike in their effect on the ear, that the ear can afford to dispense with one of them (though it dispenses more freely with the applosion than with the explosion, - the latter being the more distinct). In the *tj* and *dʒ* examples already cited the explosion and off-glide of the *t* and *d* were much weakened and curtailed, and in the *crumble* and *limpet* examples, the on-glide and applosion of the *b* and *p* suffered precisely in the same way: though the percussion and its glide was in no way quite destroyed. But when both members of the combination are stops, the almost invariable rule in English is, that the explosion and off-glide of the first stop, and the on-glide and applosion of the second stop, absolutely disappear. A complete medial *p* or *t*, for example, begins in any language with an on-glide and an applosion, and ends with an explosion and an off-glide. But whenever these two (or any two) stops go together in an English word, such as *captive* (or even two English words, contained in one stress group, e. g. *white caper*), the first ceases to have any explosion or off-glide, and the second ceases to have any on-glide or applosion. The ear apprehends the consonant by the single percussion and single glide which remain. Thus we have again a consonantal diphthong, though of somewhat different structure and type.

The motive of diphthongisation seems usually to be economy of time and effort, but there is a third type of diphthongised consonant in which, though effort is economised, time is not. This happens in the diphthongisation of homorganic stops, i. e. of stops which are both labial, or both apical, or both glottal. It affects therefore the 12 combinations *bb*, *dd*, *gg*; *pp*, *tt*, *kk*; *bb*, *dd*, *gg*; *pp*, *tt*, *kk*. Diphthongisation is just as perfect, organically speaking, in these as in any other cases; the middle glides and middle percussions absolutely disappear. But there is no saving of time: the diphthongised stop takes just about the same length of time as two single ones would have done. Compare any of them with any other pair of

stops, outside that list, and the difference in length will be felt immediately. Compare e. g. *head-dress* and *head-gear*, *bed-time* and *bed-post*, *outdoor* and *outgo*. The reasons of this will appear when those 12 combinations are dealt with: and other types will appear in the course of this investigation. The combination of lateral or nasal with toned stop or fricative is noted in English for a lengthening of the former element.

We have just ventured to doubt whether any combination of sounds is, in a minute scientific sense, glideless. There can be no transition of sound without some transition of articulation. The transitions called glideless in practical phonetics are generally glideless in the mouth and nose only. The combination *dt* in *bedtime* is called glideless, for example, because the oral and nasal organs remain quiescent all the time. But it is far from glideless in the larynx and the lungs, both of which must exert themselves and glide, however rapidly and briefly, from one position or condition to another. The larynx must always open, and stress must be reinforced, between the applosion of the *d* and the explosion of the *t*. The former of these two changes is probably the more rapid: its rapidity as seen in the laryngoscope is astonishing. Yet it is quite long enough to comprise several vibrations of the vocal chords, exhibiting generally a gliding descent of pitch, and then some frictional vibrations, before the larynx is reduced to quiescence. A curious fact may be noticed here in passing, namely that in these terminal glides the larynx seems to be capable of executing vibrations slower than any which it is capable of sustaining as a musical note.

There is a certain ambiguity in the word *glide*, which extends more or less to many other phonetic terms, and has been a fruitful cause of nebulous exposition and faulty reasoning. This is a suitable place for calling attention to it. In speaking of the glide from one sound to another, we really speak, at times, of three different things, and few phoneticians are without a marked tendency to use the word in one of these senses, to the harmful exclusion of the other two. This is substantially a part of that same one-sided method of in-

vestigation which has been already deprecated in the earlier part of this paper. We may view the glide at three quite different and separate stages of its progress, and at each stage it is a radically different thing, embodied in radically different kind of matter and motion. The first gliding process is the transfer of the various organs from the first held position to the second: the second gliding process is the series of changes, set up by the first gliding process, in the vibrations of the air between speaker and hearer: and the third gliding process is the series of changes set up by the second gliding process in the successive perceptions of the ear.

The only thing which has prevented this triple ambiguity from leading to nonsensical results, is the existence, in all the larger phenomena of speech, of a certain parallelism in the courses of these three different series of gliding phenomena. Rise and fall of lung-pressure, for example, at the articulatory stage, has its counterpart in the rise and fall of amplitude at the vibrational stage, and both have their counterpart in the rise and fall of loudness in the ear. Some thinkers have gone so far as to say that amplitude is loudness, and that a sound is a position of the vocal organs. Such laxity of expression can only lead to laxity of thought.

But when we come to deal with the minuter phenomena of vocal sound, it is impossible to tolerate for a moment logical practices of this kind. For one thing the above-named parallelism in great things breaks down in small things, irretrievably. The stops, in particular, interpose a frequent mutilation between organic effort and all vibratory result: and the Law of Persistence disturbs ceaselessly the parallelism of sequence between the series of vibrations in the air and the series of sensations in the ear.

To show that this criticism is well-founded, it will be sufficient to carry to a completion the description of the glide from *d* to *t*, which was begun in the last paragraph but two. The organic glide begins from the complete closure of the *d*, and comprises (1) a gradual, involuntary falling-off of glottal vibration, due to the stoppage of the mouth, followed at an irregular interval by (2) the voluntary opening of the glottis,

and by (3) an accession of lung-force. All is then ready for the explosion of the *t*. With this compare the aerial glide: it has not the least parallelism with the organic glide. There is not one of the three elements of the organic glide which is free to operate upon the external air; and not one of them therefore which produces the slightest trace upon the vibrational record, be it that of a phonographic plate or of the outer ear. The aerial glide from *d* to *t* is simply nil: vibration for a time entirely ceases. Nothing could well present a greater want of parallelism either to the varied organic glide which underlies it, or to the aural glide which results from it. The aural glide may be described in terms very similar to those in which the aural glide from *p* to *t* in *captive* has been described already. There is no silence in it, however absolute the silence in the phonogram may seem to be; and there are no steps in it, as in the organic glide; it is simply the gradual subsidence of impressions previously received.

6. *The Glides to be treated here.*

These preliminary observations have cleared the way for the treatment of English interconsonantal glides in orderly detail. The consonants to be dealt with are as under. The only important English sounds omitted are the trilled *r* and *h*. The inclusion of *r* would have demanded a good deal of space, to very little purpose; and the articulation of *h* is so variable that it must be treated separately, if at all.

	<i>Labial</i>	<i>Lingual</i>	<i>Velar</i>
Nasal	m	n	ŋ
Lateral		l	
Toned fricative	w v	ð z ʒ ʃ j	
Toneless fricative	ɸ f	θ s ʃ	
Toned stop	b	d	g
Toneless stop	p	t	k

It will be seen that all accidental and derivative sounds, e. g. all whispered sounds, and the toneless *l*, *m*, *ŋ*, etc., are excluded from this list, though they will emerge at times, of course, as elements of glides.

The combinations of these consonants, two by two, are all to be considered; and it will be best to consider them in an order of rising complexity, giving priority to the combinations of each sound (1) with itself, (2) with sounds homorganic to itself, (3) with continuant sounds (not stopped or gliding), and (4) with sounds agreeing with itself in tone or tonelessness.

After these will come the most complicated cases, those of toned stop with toneless heterorganic stop, and the like: but these are largely simplified by diphthongisation.

(Fortsetzung folgt)

*Liverpool.*

R. J. LLOYD.

---

## BERICHTE.

### DAS SUMMER-MEETING IN OXFORD 1908.

Das *Summer-Meeting* in Oxford 1908 fand vom 1. bis 24. august statt und erfreute sich eines regen besuches. Es zerfiel gleich den früheren in zwei teile, die durch einen für ausflüge bestimmten tag (den 18. august) voneinander getrennt waren. Der erste teil war der am stärksten besuchte; die zahl der hörer betrug gegen 1800, von denen Großbritannien und Irland natürlich den hauptteil stellten. Von anderen ländern waren 237 teilnehmer nach Oxford gesellt, um ihren wissensdurst zu stillen; Deutschland zeichnete sich dabei natürlich am meisten aus, da fast die hälfte der ausländler (110) auf unser vaterland kam. Eine große zahl der hörer verließ Oxford nach beendigung des ersten teils, doch kamen wieder so viele neue hinzu, daß für den zweiten teil des meetings doch eine besucherszahl von za. 800 erreicht wurde. Es wurde von dem sekretär, herra J. A. R. Marriott, rühmend hervorgehoben, daß diesmal auch die zahl der männlichen besucher bedeutend zugenommen habe, während man früher wegen des bedeutenden vorwiegens des weiblichen elementes auf diese veranstaltungen als besonders von damen besucht etwas verächtlich herabzublicken und sich über das *Oxford Picnic* lustig zu machen geneigt gewesen sei. Die mehrzahl der besucher war natürlich in privat- oder studentenquartieren der stadt untergebracht, und da Oxford eine von fremden viel besuchte stadt ist, so mangelte es nicht an geeigneten wohnungen. Für eine beschränkte anzahl von herren hatte Balliol College, von damen Lady Margaret Hall räume zur verfügung gestellt: Referent gehörte zu den *lucky fifty*, die im Balliol College aufnahme gefunden hatten, und er blickt auf die dort verbrachte zeit mit großer befriedigung zurück. Das Balliol College, obwohl der gründung nach eines der ältesten der in Oxford existirenden colleges, besteht doch hauptsächlich aus modernen gebäuden, welche meist in der Broad und St. Giles Street liegen. Daher sind die meisten der studentenwohnungen sehr behaglich, manche sogar ziemlich elegant ausgestattet. Sie um-

schließen einen kleinen inneren und einen größeren äußeren *quadrangle*, die beide durch die *chapel* und *library* voneinander getrennt sind, der letztere, welcher auf der einen seite an die gärten von Trinity College, auf der anderen an die von St. John's College stößt, ist mit schönen verschiedenartigen rasanflächen angelegt und mit schönen alten bäumen besanden. In seinem hintergrunde erhebt sich die ziemlich neue *hall*, von der eine breite freitreppe emporführt, von der man einen reizenden überblick über den garten hat. Dort versammelten sich jeden morgen mittags um 1 und abends um 7 uhr die sommerinsassen zu den gemeinschaftlichen mahlzeiten. Die kost, die natürlich typisch englisch war, war kräftig und reichlich, aber infolge der geringen auswahl der speisen gerichte etwas einförmig, was sich auf die dauer für gewahr der herren sehr fühlbar machte. Die zeiten mußten natürlich pünktlich eingehalten werden, doch bekamen auch etwaige nachzügler, wenn sie nicht gar zu spät kamen, noch ihr rechtliches teil. Einige der fellows des college speisten ab und zu mit uns; unter ihnen tat sich besonders Sir W. Markley durch seine freundlichkeit und heiterkeit hervor. Sonntags war die tischrunde gewöhnlich recht klein, viele der herren die zeit zu ausflügen verwandten oder ihre mühseligkeiten außerhalb einnahmen. War so auch einerseits ein gewisser mangel vorhanden, so war er doch keineswegs größer als in irgend einer anderen pension; auch in bezug auf das nachhausekommen wurde von unseren äußerst freundlichen pfortner eine milde praxis geübt, und wir erst viel später als mitternacht heimkehrende fanden die pforte offen, aber die um 12 uhr eintretende polizeistunde zwang schon jeden von selbst, seine behausung bis dahin aufzusuchen.

Ganz unzweifelhaft bot das ganze leben in dem college für den studien einen großen reiz. Alles hatte einen echt englischen zuschnitt: die wohnung, die mahlzeiten, die bedienung und die ganze umgebung. In den zimmern hatten die studenten meist die ihnen gehörende halle an wänden, bildern, sportsachen und anderem zurückgelassen, und es war dadurch eine gewisse geistige beziehung zwischen dem eigentlichen studier der wohnung und dem aftermieter hergestellt, besonders auch dadurch, daß letzterem in der bibliothek manch nützliches und lehrreiches werk in die augen fiel, in welches er wohl in den ruheminuten einen blick hineinwarf. Freilich wollte nicht allen, und besonders den verheirateten, die bedienung durch männliche personen gefallen, und allerdings ließ diese auch in mancher der wohnungen in bezug auf sauberkeit und pünktlichkeit manches zu wünschen übrig. Aber schon die nötigung, längere zeit in seinen äußeren lebenagewohnheiten sich nach englischer studentenweise einrichten zu müssen, hatte etwas anziehendes. Dazu trat die behaglichkeit und bequemlichkeit in den zimmern (von denen viele in anderen pensionen äußerst kläglich ausgestattet waren) und der schöne garten, der besonders nach dem ersten frühstücke und nach dem dinnr einen sammelpunkt bot für

die verschiedenen gruppen, die sich unter den insassen bildeten, und in dem sich von den anstrengungen des tages zu erholen ein wahrer genuß war; besonders in schönen, mond hellen sommernächten pflegten wir noch stundenlang darin umherzuwandeln und uns des eigenen zaubers der vom mond beschienenen und von efeu und anderen kletterpflanzen dicht bewachsenen gebäude zu erfreuen, ehe wir die schmalen treppen zu unseren zimmern emporstiegen. Wer freilich mit der hoffnung gekommen war, recht viel für sein englisch zu profitiren, der mußte sich einigermaßen enttäuscht fühlen. Zunächst war die zeit überhaupt zu kurz, als daß überspannte erwartungen hätten in erfüllung gehen können; dann aber waren über die hälfte der insassen ausländer, von denen jeder das englische radebrechte, so gut er konnte. Was war dabei natürlicher, als daß sich landsleute am meisten aneinander anschlossen und ihre gedanken austauschten! Die gruppen, die sich so bildeten, waren daher meist landsmannschaftliche. Daß man auch die bekanntschaft der im college weilenden engländer oder amerikaner suchte und bei manchem von ihnen liebenswürdiges entgegenkommen fand, war natürlich; aber man konnte es diesen doch schließlich nicht verdenken, wenn sie sich am meisten aneinander selbst anschlossen und nicht gerade als versuchsobjekte für mehr oder minder unbeholfene spruchübungen dienen wollten. Wer klug war, ging seinen landsleuten soviel als möglich aus dem wege und wechselte namentlich bei tisch seinen platz so oft als möglich. Aber so manche nette bekanntschaft man auch machen konnte, dauernd ist wohl keine geblieben; das verhinderte schon der wechsel, der unter den insassen nach beendigung des ersten teiles eintrat. Jedenfalls ist ein so enger zusammenschluß, wie er 1901 nach Hofschultes schilderung<sup>1</sup> unter den insassen des Worcester College stattgefunden hat, unter denjenigen des Balliol College nicht eingetreten. So sind wohl diejenigen am besten gefahren, die nur einen teil des meetings im college zubrachten und diese zeit neben dem anhören der vorlesungen auch dazu benutzten, sich für den zweiten teil eine wohnung auszusuchen, wo sie gelegenheit hatten mit gebildeten engländern zu verkehren und nicht mit ihren eigenen landsleuten oder anderen ausländern in berührung zu kommen, eine allerdinge bei der großen zahl derselben etwas schwierige sache, bei der nur beharrlichkeit zum ziele führte. Und wer von einem aufenthalt in einem college absieht oder keine aufnahme findet (es wird immer nur eines derselben zur verfügung gestellt), der tut wohl daran, sich schon einige tage vorher nach Oxford zu begeben, um nicht eine zu große enttäuschung zu erleben. Denn die häuser, in denen man anschluß an die mitglieder der familie findet, und wo man mit ihnen wenigstens bei den mahlzeiten zusammen ist, sind nicht sehr zahlreich;

<sup>1</sup> Hofschulto, *University Extension Movement in England*. Programmabhandlung des realgymnasiums von Münster i. W., 1901.

in den meisten ist man durchaus auf sich selbst angewiesen, und auch eigentliche *boarding-houses*, wie es deren in London so viele gibt, findet man nur in beschränkter anzahl. Besser waren in dieser hinsicht die damen in Lady Margaret Hall zufrieden, deren sich die dort wohnenden vorleserinnen und dozentinnen einigermaßen annahmen. Von vielen seiten wurde auch bedauert, daß gar keine vorkehrungen für praktische übungen getroffen worden waren, trotzdem die ausländier an zahl ein fünfteil aller hörer darstellten. Dies fiel um so mehr auf, als im vorhergehenden *Summer-Meeting* zu Cambridge 1902 für solche übungen gesorgt war. Und es läßt sich nicht leugnen, daß hier wirklich ein bedürfnis vorliegt, durch dessen befriedigung sich die veranstalter des meetings den dank der ausländischen gäste verdienen würden. Denn viele von ihnen verwenden doch die ferien nebst einem kurzen urlaub zu einem solchen studienaufenthalt und würden es neher mit freuden begrüßen, wenn ihnen gelegenheit gegeben würde, sich nicht bloß rezeptiv zu verhalten, sondern selbst praktisch zu betätigen. Hat einer nach, so kann er ebenso klug wieder nach hause kommen, als er fortgerungen ist, ohne daß ihn jemand auf seine fehler aufmerksam gemacht hat, und darin liegt eben meiner ansicht nach die gefahr einer großen vernachlässigung. Ladet man aber, wie es doch von beiden universitäten aus geschieht, das ausland zur teilnahme an den meetings ein, so muß man auch für dessen bedürfnisse sorgen und sich nicht bloß begnügen, das geld einzustecken. Phonetische übungen, les- und vortragsübungen und gelegenheit zur anfertigung und besprechung von schriftlichen arbeiten unter der leitung eines phonetisch tüchtig geschulten mannes, der möglichst viele moderne sprachen praktisch beherrscht, sind m. e. ein unbedingtes erfordernis und würden machen veranlassen, auch über das *Summer-Meeting* hinaus in den universitätsstädten zu bleiben. Da die vorlesungen in der hauptsache vormittags stattfänden, so könnten auf diese weise die nachmittage sehr gut verwendet werden, und es bliebe trotzdem noch genug zeit zur erholung übrig. Zwar las dr. Sweet, der in Deutschland wohlbekannte phonetiker, auf wunsch einiger hörer seines kollegs über mittelenenglisch, am 11. tag des meetings über phonetik, aber in seiner privatwohnung und zu einer zeit, wo in den Examination Schools die anderen vorlesungen stattfanden, was einen besuch derselben unnützlich machte. Im anschluß an seinen *Primer of Phonetics* besprach er in 9 stunden, für welche er sich 30 s. zahlen ließ, das ganze system der phonetik und schloß auch wohl praktische übungen daran, aber im ganzen überwiegt doch die theorie, und das gebiet war zu umfangreich, denn es erstreckte sich auf alle in den verschiedenen sprachen vorkommenden laute, statt sich auf die bekanntesten sprachen zu beschränken; so wurde ein großer nutzen dabei nicht herausgeholt. Zudem wurde von den meisten hörern dieses herrn über seine nicht anregende vortragsweise klage geführt.

Was nun die anderen vorlesungen anlangt, so wurde hier für niedrigen preis £ 1.10 außerordentlich viel geboten. Sie zerfielen in 6 gruppen: 1. geschichte, 2. litteratur, 3. naturwissenschaften, 4. nationalökonomie, 5. kunstgeschichte, 6. theologie; außerdem kamen noch verschiedene extravorlesungen hinzu. Das meeting 1903 war als eine fortsetzung desjenigen des jahres 1901 gedacht. Während in diesem angelsächsische und altenglische periode bis zum erlaß der Magna Charta 1215 behandelt worden war, waren diesmal vorlesungen über mittelenglische periode vorgesehen (1215—1485, dem sieg Heinrichs V. über Richard III. und beginn des Tudorregiments), und zwar kam im I. teil (1. bis 12. august) die haupterscheinungen der englischen geschichte, litteratur und kunst dieses zeitraumes zur behandlung, während im II. teil (14. bis 24. august) die hauptsächlichsten tatsachen der gemeinen europäischen geschichte besprochen wurden. So hatten sich wenigstens drei gruppen unter einem gemeinsamen geschichtspan vereinigen. Auch einige theologische vorlesungen suchten sich dieses programm anzuschließen, sie behandelten aber sonst probleme von allgemeinem interesse. In der naturwissenschaft suchte man in 3 unterabteilungen: chemie, elektrizität und bakteriologie zu erweitern, wie die wissenschaft in den dienst der industrie treten müsse, und der nationalökonomie wurden fragen von aktueller wichtigkeit erörtert wie freihandel oder schutzzoll, zollvereine und vorzugstarife, reichsteuer und landsteuer, die berechtigung der ringbillung und andere. Eine ganze anzahl solcher zeitgemäßer fragen bildete den gegenstand der abends von 8.30 ab stattfindenden vorlesungen, die an ein größeres publikum gerichtet waren. Soweit sie in dieser zeit lagen, konnte der referent sie besuchen; im übrigen hielt er sich von den naturwissenschaftlichen vorlesungen fern, da diese fast ausnahmslos mit den oben erwähnten über geschichte und litteratur zusammenfielen. Die vorlesungen über kunstgeschichte fanden meistens nachmittags von 4 bis 6.30 statt, von theologischen besuchte er diejenigen der unitarier, gelehrten im Manchester College, außerdem auch die gottesdienste in verschiedenen kirchen der stadt. Somit kann er über die anderen vorlesungen nicht aus eigener anschauung urteilen; doch wurde über einige derselben, besonders über diejenigen über elektrizität und chemie geklagt. Und auch unter den anderen vorlesungen waren gewiß manche, die zu wünschen übrig ließen oder schlechterdings ungenügend waren, aber doch nur wenige. Ich lege hier nicht den scharfen maßstab an, wie es Geyer im novemberheft des XI. bandes tut, denn neben manchen oberflächlichen und bloß orientirenden wurden doch auch recht viele gute vorlesungen geboten. Wer freilich gekommen war, um rein tiefgründige wissenschaft zu hören, wird oft unbefriedigt gewesen sein. Großartige neue wissenschaftliche entdeckungen wurden hier nicht gegeben. Es wurde aber auch immer von den dozenten hervorgehoben, daß sie solche nicht geben wollten, sondern daß es ihre absicht

anzugewandt zu wirken. Und anregungen wurden in großer menge gegeben, wenn auch, um ein zusammenhängendes ganze zu bieten, hier und da eine vorlesung etwas kurz wegkam. Dazu muß man auch sich vor augen halten, für was für ein publikum die vorlesungen bestimmt waren: gemäß den zwecken des *University Extension Movement* vorwiegend für solche leute, denen eine universitätsbildung nicht zuteil geworden ist. Und wenn sich auch viele akademisch gebildete unter den hörer befanden, so herrschten doch jene bei weitem vor, und in solchen vorlesungen sah man überhaupt bloß solche. Die hauptaufgabe war, daß hier interesse erweckt werden soll für die im ganzen so stattfindenden kurse des *University Extension Movement*, denn das meeting soll einen sammelpunkt für jene kresse bilden, lehrende und lernende in engere berührung miteinander bringen, ihnen gelegenheit zum ideenaustausch bieten und die vorurteile gegen die ausbreitung der universitätsbildung zerstreuen. So liegt der wert dieser vorlesung nicht in erster linie in der aneignung von kenntnissen, denn schließlich kann in dem kurzen zeitraum von drei wochen doch recht wenig gelehrt werden, wenn auch die anregung, die durch die besprechung mit fachkennern gegeben wird, keineswegs gering anzuschlagen ist. Vielmehr darin, daß sie verständnis und begeisterung zu erwecken vermag; und es ist dankbar anzuerkennen, daß die leitung mit erfolg dazu war, einen gemeinsamen gesichtspunkt zu gewinnen, unter den vorlesungen trafen, und die bekantschaft der hörer mit einer großen anzahl bedeutender gelehrter und anderer im öffentlichen leben sehr nützlich von gutem klang vermittelte, die von allen teilen herbeigeführt für das meeting gewonnen worden waren. Je besser vorbereitet man dorthin kam, um so mehr werden die vorlesungen für ihn nützlich gewesen sein. Mit dem programm derselben hatte das sekretariat eine ganze liste von büchern verschickt, deren studium vor dem besuch des meetings für wünschenswert erachtet wurde, auch wenn es war der mehr orientierende charakter derselben schon angedeutet.

Eröffnet wurde das meeting am abend des 1. august, der diesmal wiederum klückerweise auf einen samstag fiel, durch eine ansprache des britischen gesandten in England, excellenz Choate, vor einer großen, dichtgedrängten menge in dem großen hösensaal der neuen hallamston School. In feierlichem zuge, an dessen spitze der vizekanzler der universität einherschritt, und an dem die meisten in Oxford lehrenden professoren und dozenten in ihren malerischen caps and gowns teilnahmen, wurde er auf das podium geleitet, wo diese alle um ihn herum platz nahmen. Er entledigte sich seiner aufgabe mit gutem geschmack und großer beredsamkeit. Von der tatsache ausgehend, daß er ein amerikaner eigentlich am wenigsten dazu berufen sei, ein meeting zu eröffnen, das das mittelalter (bis 1485) zum gegenstand seiner betrachtung machen wollte, da ja Amerika zu dieser zeit noch gar nicht existiert gewesen sei, gab er ein bild von der entwicklung des

erziehungswesens in seinem vaterlande und verbreitete sich besonders über den wert neuer methoden im höheren erziehungswesen, wobei er für Amerika ein gewisses verdienst in anspruch nahm, da man sich hier am meisten bemühe, die erziehung mit den bedürfnissen des landes in einklang zu bringen und neue bahnen und wege zu suchen. Besonders rühmend gedachte er der finanziellen opfer seiner reichen mitbürger, die eine ehre darin setzten, durch reiche stiftungen das bildungswesen zu befördern. Das englische erziehungswesen machte am folgenden montag professor Suller von der Victoria University, Manchester, zum gegenstand seiner betrachtung, der in England als einer der besten fachmänner für das so entwickelte gebiet des sekundarschulwesens angesehen wird, da er im auftrage des unterrichtsministeriums die untersuchungen darüber geleitet und in vielen bänden veröffentlicht hat. Sein thema lautete: *Education and Fiscal Policy* und knüpfte an die von Chamberlain hervorgerufene schutzzollpolitikbewegung an. Er zeigte, daß bei der erörterung über dieses system man vor allen dingen sein augenmerk darauf richten solle, welche bedeutung die einföhrung mehr notwendiger verbesserungen im unterrichtswesen für die erhöhung der sozialen und finanziellen wohlfahrt Englands und die verstärkung des geföhls des zusammenhangs zwischen den einzelnen teilen des britischen weltreichs haben könnte. Nach seiner meinung bedingte eine gesunde schutzzollpolitik geradezu ein gut entwickeltes system körperlicher, geistiger und sittlicher erziehung, und er hielt es für viel besser, die güte der landwirtschaftlichen produkte Englands durch verbesserung des elementar- und sekundarschulwesens und anlegung von fach-, besonders landwirtschaftsschulen zu erhöhen, als sie durch hohe zölle zu schützen. Mit grober freimütigkeit legte er die schwächen des englischen unterrichtswesens dar, dessen mangel an einheitlicher geschlossenheit er vor allem beklagte; die verschiedenen stufen der elementar-, sekundar- und universitätsbildung müßten besser ineinandergreifen und besonders das sekundarschulwesen nach einheitlichen gerichtspunkten reformiert werden; den universitäten müßten technische hochschulen nach dem muster Deutschlands an die seite treten. Auch eine verbesserung der unterrichtsmethoden forderte er, die jetzt mehr auf ein einpaucken von kenntnissen für die vielen examina als auf eine harmonische entwicklung von geist und körper ausgehe. Dazu müßte aber zuerst die lehrerbildung selbst auf eine höhere stufe gehoben werden, und die besten und fähigsten leute müßten durch angemessene gehälter veranlaßt werden, sich diesem berufe zu widmen, die dann, nach den besten methoden vorgebildet, auch geeignet sein würden, in den schulen neue bessere methoden einzuföhren. Das koste freilich geld, viel geld, und doch sei England reich genug, viel für diese hohen zwecke auszugeben, wenn nur erst einmal deren wichtigkeit erkannt worden sei. — Das waren ansichten, die im lauf des meetings immer und immer wiederkehrten. Besonders suchten die freihändler dadurch

die notwendigkeit der von Chamberlain geforderten schutzzollpolitik zu erkräften und zu zeigen, wo eigentlich der hebel angesetzt werden sollte, um England konkurrenzfähig zu erhalten. In einer abendvorlesung zeigte professor Meldola, der direktor der chemischen abteilung des Finsbury Technical College, die großen fortschritte Deutschlands auf dem gebiete der chemischen industrie. Das rasche emporwachsen des handels Deutschlands und Amerikas und die beeinträchtigung des englischen handels durch diese beiden länder sei hauptsächlich die fahr des umstandes, daß diese es viel besser verstanden hätten, die wissenschaft der industrie und der verbesserung der fabrikationsmethoden dienstbar zu machen; daher sei es für die alten englischen fabrikannten höchste zeit, ihr augenmerk mehr auf die angewandten naturwissenschaften zu richten und den ökonomischen wert naturwissenschaftlichen wissens besser zu schützen als bisher, wenn sie nicht um den sogenannten *Polytechnics* (gewerblichen fachschulen) und *Technical Colleges* überflügelt werden wollten, die beständig bestrebt seien, ihr unterrichtsniveau zu heben und ihre schüler zu wissenschaftlichen denkern und arbeitern auf dem gebiete der industrie herzubilden. Und in der letzten woche wurde sogar eine besondere konferenz über die „verbindung der naturwissenschaft mit der industrie“ unter dem vorsitze von Sir Philip Magnus, dem vorsteher des technischen unterrichtswesens des *London County Council*, abgehalten und von diesem mit einer warmen ansprache eröffnet. Auch er ging von Chamberlains schutzzollpolitik aus, durch welche dieser den export Englands heben wollte. Aber seiner meinung handle es sich eher darum, den wert der auszuführenden artikel zu heben durch anwendung besserer und wissenschaftlicherer methoden in der erzeugung derselben, so notwendigerweise zu einer reihe von ununterbrochenen verbesserungen in der konstruktion der maschinen und den fabrikationsprozessen führen müsse. Bisher hätten sich die britischen fabrikanten leider zu rückhaltig den vorteilen gegenüber verhalten, welche die wissenschaft für die industrie haben könnte, und der staat hätte zu wenig getan für die finanzielle unterstützung und die beaufsichtigung technischer hochschulen von gleicher leistungsfähigkeit wie die in Deutschland und Amerika, welche in diesen ländern das emporblühen von industriebereichen ermöglichen, die ebensogut auch in England hätten betrieben werden können. Der staat aber sei verantwortlich für die möglichkeit der anwendung der wissenschaft für jeden industriebereich, der sich als nützlich und gewinnbringend für das land in seiner konkurrenz mit den anderen erweise.

So trat man auf allen seiten für eine verbesserung des höheren lehrwesens ein. Ja, ende august erschreckte Sir Norman Lockyer bei der versammlung der *British Association* in Portsmouth in seinem vortrag über „die macht der gehirnarbeit“ (*On Brain-power*) seine mitbürger sogar durch die nicht geringe forderung von

£ 24000000 für die verbesserung der alten und die errichtung neuer universitäten und technischer hochschulen. Auch nach anderer seite hin stand das meeting unter dem eindruck des Chamberlainschen schutzzoll- und großenglischen zollvereinsplanes. An zwei aufeinanderfolgenden abenden wurde das *pro* und *contra* desselben von angesehenen, im öffentlichen leben stehenden männern erörtert, und darauf wurde eine anregende debatte über diese frage im *Union Club* veranstaltet, zu welcher die kuraisten eingeladen wurden, und welche ihnen einen recht genußreichen abend bereitete.

Für die in den geschichtlichen vorlesungen zur behandlung kommende periode gab herr Marriott, der sekretär des meetings, eine allgemeine einleitung, in welcher er in großen zügen ein bild dieser periode entwarf. In ihr werde die einheit Englands, die mit der Magna Charta anhebt, fortgeführt und befestigt, bis sie dann mit der thronbesteigung Heinrichs VII. nach der schlacht bei Bosworth ihr ende erreichte. Daher bezeichne diese thronbesteigung für England den anbruch einer neuen zeit, denn dieser könig, der durch seine heirat mit Elisabeth von York die ansprüche der beiden miteinander streitenden partien von Lancaster und York in seiner person vereinigte, sei der erste jener kraftvollen herrscher aus dem hause Tudor, unter denen die macht Englands im gegensatz zu seiner zerrissenheit in den kriegern der Rosen sich immer mehr emporhob. Derselbe herr hielt während der zweiten hälfte des meetings einen besonderen zyklus von vorlesungen über die entwicklung der englischen verfassung seit der revolution von 1688 ab. Nachdem er einleitend ihre hauptsächlichsten besonderheiten: ihre ununterbrochene entwicklung, ihre dehnbarkeit infolge des nichtvorhandenseins von grundgesetzen, ihre unparteilichkeit und ihre unwirklichkeit, die sie fast als eine verhüllte republik erscheinen lasse, unter fortwährendem hinweis auf die verfassungen der kontinentalen länder hervorgehoben hatte, führte er in klarer weise seinen hörern die stellung und wirksamkeit ihrer einzelnen faktoren, der krone, des ministeriums, des ober- und unterhauses, vor, allerdings in einer etwas breiten weise, die wohl aus dem wunsche hervorgehen mochte, sich seinen ausländischen hörern recht verständlich zu machen. Im übrigen lag auf seinen schultern die hauptlast der leitung und der repräsentation, der er sich mit seiner gemahlin mit großem eifer unterzog, und wer die summe der von ihm geleisteten arbeit recht ermißt, wird schließlich über seine sich etwas breit machende und selbstbewußtsein verrateude art, die bei manchen kuraisten anstoß erregte, hinwegsehen.

Natürlich wurde nicht eine zusammenhängende darstellung der zeit von 1215—1485 geboten, sondern es wurden die einzelnen bedeutungsvollsten phasen der entwicklung der englischen geschichte hervorgehoben, von denen für jede ein besonderer dozent gewonnen worden war. Freilich trat es im verlaufe derselben oft hervor, daß die

massenzeit zu kurz war, worüber die herten sich oft selbst be-  
 rathen, so wenn z. b. die lange regierungszeit Edwards III. und seine  
 regierung zu einer stunde behandelt werden mußten; und es wurde daher  
 nicht mehr als eine übersicht geboten. Doch machte sich  
 wohl das bestreben geltend, das wesentlich charakteristische des  
 14. Jahrhunderts – und zwar besonders die entwicklung der sozialen ver-  
 hältnisse und der parlamentarischen einrichtungen – hervortreten zu lassen.  
 Es war natürlich nicht meine aufgabe sein, den inhalt der einzelnen  
 vorlesungen auch nur zu skizziren, sondern ich muß mich mit einigen  
 bezeichnungen begnügen. Die titel der einzelnen vorlesungen lauteten:  
 1. *The Great Charter and its Confirmation* (Mr. Jenks); 2. *Southern  
 History* (Mr. Hassall); 3. *Parliament in the 14th Century* (Mr. Jenks);  
 4. *Edward I.* (Mr. Pennington); 5. *Edward III. and the French War* (Rev.  
 W. K. Stride); 6. *Oxford in the 14th Century and Wycliffe's Connection  
 with Oxford* (Rev. Dr. Rashdall); 7. *Wars of the Roses and the Paston  
 Letters* (Mr. Jodrey); 8. *John of Arc* (Mr. Hutton). Außer der zuletzt  
 genannten konnte ich alle vorlesungen besuchen. Diejenigen über die  
 Magna Charta, über die entwicklung des englischen parlaments und  
 über die Paston Letters waren die interessantesten. Der Magna Charta  
 sprach Mr. Jenks, im gegensatz zu anderen gelehrten, als einem dokument  
 der freiheit und unabhängigkeit des englischen volkes, einen sehr  
 geringen wert bei. Seiner meinung nach war die auflassung desselben  
 nicht von der ganzen nation ausgehende bewegung, sondern eine ver-  
 stärkung und erweiterung der rechte des feudalen adels den königstum  
 gegenüber, denn die rechte, die dem gemeinen mann darin gewährt  
 wurden, traten jenen gegenüber ganz zurück; ihre zahl beläuft sich nur  
 auf vier, während doch die *villains* fünf sechstel der ganzen bevölkerung  
 ausmachten. Ganz unsicher sei, wer mit dem *freeman* gemeint war,  
 der nur mit zustimmung seiner standesgenossen und nach den gesetzen  
 des volkes ergriffen, gefangen, geprügelt und geachtet werden konnte.  
 Artikel sei es die nur sehr wenig zahlreiche klasse der *freeholders*,  
 die das im 14. artikel geschaffene *Commune Concilium* wäre nur eine  
 fortsetzung des schon unter den normannischen und dem hause Anjou  
 existierenden königen bestehenden *Great Council*, denn ihm gehörten  
 Erzbischöfe, bischöfe, Äbte, grafen, großen barone und vom könige  
 ernannte lehrsträger an. Das sei aber nur ein kleiner bruchtheil des  
 englischen volkes, folglich wäre es keine nationale vertretung, da nicht  
 die auch nicht einmal die bedeutenderen klassen des volkes, darzu-  
 gehören waren, das volk somit kein recht auf bewilligung der steuern  
 hatte. Der charakter der ganzen bewegung wäre überhaupt nicht  
 liberal, sondern reaktionär, darauf ausgehend, die feudalrechte des  
 14. Jahrhunderts in ihrem ursprünglichen umfange wieder herzustellen und zu er-  
 weitern und die macht des königs soweit als möglich zu beschränken,  
 gegenüber dem bestreben Johannes, die königliche gewalt nach dem  
 beispiel Philipp Augusts von Frankreich zum absolutismus auszubilden.

Den besten beweis für diese seine ansicht erblickt der vortragende in der entwicklung der verfassung, denn die nationale verfassung sei erst in den folgenden jahrhunderten, wie die geschichte des parlaments im 13. jahrhundert zeigt, errungen worden; immer neue bestimmungen seien geschaffen worden, und von der verfassung von 1215, die für das volk nichts getun hatte, sei so gut wie nichts übrig geblieben. Im zusammenhang mit den rosenkriegen wurden dann zuletzt die *Paston Letters* besprochen, die erst vor kurzem, nachdem sie durch kauf in den besitz des Britischen Museums gekommen waren, vollständig herausgegeben worden sind. Es sind über 1000 briefe, die zwischen den mitgliedern einer familie in Norfolk gewechselt worden sind, von denen einige an den kriegern selbst beteiligt waren, so daß sich die politischen ereignisse jenes zeitraumes darin widerspiegeln. Da die anderen familienmitglieder auf dem lande lebten, so erfahren wir darin ebenfalls viel über die sozialen zustände, über sitten und gebräuche. So geben die briefe eine gute vorstellung von den politischen und sozialen zuständen dieser übergangsperiode von 1422–1509, über welche sie sich erstrecken, von der anarchie, den kriegern und dem blutvergießen, die im lande herrschten, von dem letzten aufglühen des feudalismus und dem beginn der absoluten königsherrschaft, von dem immer weiter um sich greifenden verfall der kirche und dem zunehmenden einfluß *Wycliffes* und den ersten anzeichen der reformation. Von *Wycliffes* wirken selbst wurde auf dem hintergrunde der zustände Oxfords im 14. jahrhundert eine interessante darstellung gegeben, die an eindruck noch bedeutend gewonnen haben würde, wenn die vortragsweise des dozenten (Rev. Dr. Rashdall) eine bessere gewesen wäre. Ein anderer vortrag behandelte *Hoger Bacon*, den großen scholastiker des mittelalters, der seiner zeit so weit vorausgeeilt war, daß noch heute die von ihm gesteckten ziele nicht erreicht seien. Um den einfluß des papsttums auszudehnen und den einfluß des islams zu brechen, wollte er die schulen des westens reformiren und strebte eine höhere geistesbildung an, in welcher die naturwissenschaft mit der religion hand in hand ginge, in der festen überzeugung, daß es keine schranke zwischen beiden gebe, daß die grenzen des strengen kirchenglaubens der erweiterung fähig seien, daß kirchliche wahrheit und wissenschaftliche wahrheit offenbarungen seien, die aus derselben quelle hervorzürigen und dasselbe ziel hätten, daß die wahrheit der wissenschaft immer wachse, und daß diejenigen die schlimmsten feinde der menschheit seien, die ihren fortschritt aufhalten wollen. — Über den „schwarzen tod“, der nur der sorge, nicht aber der wahrheit nach im 14. jahrhundert so unermessliche opfer erfordert habe, sprach Rev. Dr. Jessopp, ein wohlbekannter und sich großer beliebtheit erfreuender geläutlicher, der diese landplage vor jahren zum gegenstand besonders eingehender studien gemacht hatte.

(Schluß folgt.)

Frankfurt a. M.

Dr. WILH. EILMER.

## BESPRECHUNGEN.

ALBERT REUM, *Französisches Übungsbuch für die Oberstufe*. Ausgabe A. Für die Oberklassen der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Bamberg, Buchner 1902. X, 220 s. M. 2,—.

Wie die früheren Lehrbücher von Reum beifall und Anerkennung gefunden haben, so bedeutet auch das vorliegende eine tüchtige Leistung auf dem Gebiete des neu-sprachlichen Unterrichts. Der Verfasser steht auf dem Standpunkte der Reform; er will durch sein Buch zum Ausbau desselben auf der obersten Stufe beitragen; der Schüler soll mit den Haupterscheinungen der französischen Syntax auf induktivem Wege vertraut gemacht werden. Daher beginnt er jedes der zehn Kapitel mit einem größeren Lesestück, in dem die für den besonderen Fall zu berücksichtigenden Regeln verarbeitet sind. Daß die Stoffe größtenteils der französischen Literaturgeschichte entnommen sind, wird wohl keinen Mangel erfahren. In der Tat ist ja für den Betrieb der Literatur kein rechter Platz im Unterricht, und so kann es nur angenehm sein, wenn bei Gelegenheit des eigentlich rein sprachlichen ein auf einem sonst vernachlässigten Gebiete liegender Inhalt berücksichtigt wird. Jedem Lesestück reihen sich die als Fragen oder Satzschemen gegebenen syntaktischen Übungen an. Die Art derselben, die sich hauptsächlich als Ergänzung charakterisiert, ist aus den früheren Reumeschen Büchern bekannt und findet sich auch in anderen, besonders solchen, welche das Übersetzen nicht pflegen wollen. In der Tat wird letzteres dadurch ganz vermieden. Diese Übungen nötigen, wie der Verfasser richtig sagt, „zu raschem Verstehen und zu französischem Denken und Erziehen zu der beim Sprechen einer fremden Sprache so nötigen Schlägfertigkeit“, die durch das Übersetzen nicht im mindesten zu erreichen ist. Die Auswahl der Texte ist zu loben. Die französischen Fragen sind angemessen, nur müßten zu allgemeine Fragen vermieden werden, auf die man nicht recht antworten kann, wie: *Comment est le chat?* Die angehängten Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische sind nach allem Vorhergehenden nicht nötig; sie sind auch wohl nur

eine konzession an die lehrpläne und die prüfungsordnungen, oder ein zugeständnis an die kollegen, die sich nicht davon losmachen können — oder dürfen.

KARL WIMMER, *Lehrbuch der französischen sprache*. I. teil: Die vollständige formenlehre. Zweibrücken, F. Lehmann 1902. 192 S. Geh. m. 3,=.

Der verfasser bezeichnet als zweck seines buches „allseitige sprachdurchbildung“. Die übungen streben an: 1 sorgfältige lautschrift und fließendes stimmungsgemäßes lesen; 2 grammatische sicherheit in den wichtigsten spracherscheinungen unter vermeidung jeglicher spitzfindigkeiten; 3. anerkennung eines ausgiebigen wortschatzes mit steter berücksichtigung der wortbildung, synonymik und phraseologie; 4 gewandtheit im mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremdsprache. Das ist ein schönes ziel! Wie sucht es der verfasser zu erreichen? Vorausgeschickt sind „phonetische übungen“, d. h. die einzellaute werden in umschrift gegeben, wobei die lautschrift, fast lauter deutsche buchstaben, nicht durchweg als glücklich bezeichnet werden kann, wie z. b. Geh, was den in der schrift durch *ch* ausgedrückten laut darstellen soll. Das erste kapitel erweckt einen guten eindruck: es geht von dem schulzimmer aus: *Qu'est-ce qu'il y a dans la table etc.* Im zweiten kapitel kommt verarbeitung und erweiterung dieses stoffs nebst grammatik artikel, konversation, *Qu'est-ce qu'il y a dans la table etc.* Dann folgen *exercices dictés*, sodann „setze den bestimmten artikel vor folgende wörter“; komposition: „zeige gegenstände des schulzimmers“. Was soll aber nr VIII: *Thème* und umformung? „Hier ist der stiel. Wo ist der teil?“ Das ist doch keine umformung! Nach diesem konsequent durchgeführten plane ist das ganze buch bearbeitet. Es ist also alles ganz schön bis auf die umformungen, die nach und nach ganz in übersetzungsstücke ausarten. Was die auswahl der französischen texte angeht, so kann ich mich mit erleichterten bearbeitungen von stücken wie *La chère de M. Seguin* und *Le sous-prefet au charap* nicht einverstanden erklären. Der grammatische teil beginnt mit einer lautlehre, in der die vokalische bindung, das fehlen des stimmverschlusses, nicht berücksichtigt ist. In der grammatik ist der ausdruck hier und da nicht sehr geschickt, z. b. „ist der fragesatz durch *que* eingeleitet, so wird die deutsche fragestellung gebraucht“; „man bildet den superlativ durch vorsetzung des bestimmten artikels vor den komparativ“. Wie ist es mit *mon meilleur ami*? Mit der zu weit gehen len berücksichtigung der sogenannten französischen ausspracheform kann ich mich nicht einverstanden erklären. Was danach allenfalls gestattet ist, d. h. in den prüfungen nicht als fehler angerechnet werden soll, wollen wir doch nicht als das regelrechte lehren, wie *mille cent*! Dann doch auch *cents*! Warum setzt dann der verfasser überhaupt noch blindstriche? Nur *soixante quinze* schreibt er ohne solchen. Gerade in dieser beziehung muß vorsicht und mäßigung empfohlen werden.

1. LASSYRUS, *Französisches elementarbuch für gymnasien und protestantische Missionen*. München, R. Oldenbourg 1902 132 s. M. 1,50, geb. m. 2,10.

Das buch, das in der hauptsache nur eine verbesserte und verbesserte auflage des elementarbuchs für realschulen ist, zeigt die besten vorzüge seiner vorgänger. Die natürlich zusammenhängenden lektionen gehen von der familie aus und bringen anregenden, für den lehrer geeigneten stoff. Bei aller anerkennung der oft gerühmten leichten eigenschaften der Breymannschen bücher kann ich doch nicht umhin, gerade im interesse des werkes, von meinem standpunkte aus einige ausstellungen zu machen. Das eigentliche verbum setzt zu früh ein, so daß die ersten lektionen sich auf die benutzung von *avoir* beschränken; zwar treten bald die *part. passés* hinzu, allein sie sind so voll, daß die sätze dadurch nicht. Und dann, trotz der zusammenhängenden französischen texte bringen die „übungen“ zum teil aus französischen im ersten teil des buches fast nur einzelwörter, die auf zusammenhang keinen anspruch machen können. Das hätte der verfaßer, meine ich, doch leicht vermeiden können. Die ersten lektionen beigefügte „konversation“ muß ich für überflüssig halten. Die angehängte kurze grammatik entspricht, wie nicht anders zu erwarten war, allen anforderungen.

2. MANGOLD, *Grammatik der französischen sprache für die obere stufe höherer lehranstalten*. Ausgabe A: Für gymnasien und realgymnasien. Berlin, J. Springer 1902 XII, 144 s. M. 1,40.

Die 3. auflage des vortrefflichen buches enthält keine wichtigen änderungen gegen die vor zehn jahren erschienene zweite. Zu den aus der *Dictionnaire de l'Académie* genommenen beispielen sind jetzt noch einige gekommen, die aus dem Lerguetschen entlehrt sind und aus den Toblerschen *Vermischten beiträgen* I—III entlehnt sind. Auch in anderen stützt Mangold sich vielfach auf Tobler, schade, daß er die letzten hefte der beiträge nicht mehr benutzen konnte. Dankenswert ist es, daß er jetzt auch mit dem teilungsartikel gebrochen hat, wie sich überhaupt ein streben nach immer größerer vertiefung bei ihm zeigt. Aber er sich dabei von der „regelmäßigkeit der grammatiker“ ferngehalten. Das soll ausdrücklich anerkannt werden. So berechtigt die losbrückung auf die regelmäßige und allgemein gebräuchliche, die scheidung des übrigen von dem weniger wichtigen ist, so wird man doch wohl in erklärang der einen oder anderen grammatischen erscheinung, die nicht gerade zu den seltenheiten gehört, nur ungern vernassen, so *je pi mieux mieux, à qui* mit dem *conditionnel*, u. a. Der possessive gebrauch von *à* ist bei dem betonten pronomem erwähnt. *C'est mon frère à moi*, dazu wären auch andere fälle zu ziehen wie: *Là où son oncle est ennué, à l'autre Coppée, La vieille lunette; Je te jure par vous dire son nom, à l'autre* (ibid); vgl. deutsch. „dem andern seinen namen“. Indes will ich allerlei anderes, was ich vielleicht noch zu finden hätte, zurückhalten, da bei dem berechtigten streben

nach dürfte es nicht zu vermeiden sein wird, daß manche wünsche nicht berücksichtigt werden, zumal in vielen fällen die ansichten über das nötige und das entbehrliche verschieden sein werden. Der anhang IV, die zur einübung bestimmter kapitel dienenden sätze, hat mit dem buche eigentlich nichts rechtes zu tun; der verfasser erklärt auch selbst, er hätte sie lieber weggelassen, aber verschiedene kollegen wollten sie nicht gern entheben. Wünschenswert wäre ein das auffinden erleichterndes register.

W. NEMOÏAY, *Elementarbuch der französischen sprache für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen*. Wiesbaden, O. Nernlich. 1901 VIII, 189 s. Geb. m. 2,50

Eine recht erfreuliche erscheinung! Der verfasser ist mit recht der ansicht, daß auch für junge kaufleute, die zum erstenmal an die französische sprache herantreten, vor allem eine sprachliche bildung mehr allgemeiner art vermittelt werden müsse; daß nicht gleich von vornherein mit briefen und kaufmännischen phrasen anzufangen ist, vielmehr stoffe geboten werden, die aus dem praktischen leben genommen und in ihm zu verwerten sind; die auf die korrespondenz vorbereiten, aber sie nicht ausschließlich zum gegenstand haben. Der verfasser gibt in der vorrede eingehende anweisung, wie er sich den gebrauch des buches denkt. Er steht dabei ganz auf dem neueren methodischen standpunkte, und die praktischen ausführungen in den *exercices* entsprechen seinen theoretischen erörterungen. Ausgehend von der unmittelbaren anschauung, kommt er unter gründlicher, vielseitiger verarbeitung des stoffes nach und nach zu dem speziell den kaufmann angehenden sprachmaterial, wobei er es verstanden hat, durch die wahl der texte und die art der behandlung trockenheit und einseitigkeit zu vermeiden, so daß das interesse stets rege bleibt. Die französischen fragen hätten aber nicht in der ausführlichkeit gegeben zu werden brauchen; so bleibt dem lehrer kaum noch etwas anderes zu fragen, und fragen, die der schüler nicht vorher gedruckt gesehen hat, sind doch vor allem wichtig. Die grammatik enthält nur das notwendigste, ist aber ausreichend.

F. LEVASSER, *Konjugationstabelle der schwierigsten verben der französischen sprache*. 2. vollständig umgearbeitete auflage von G. BEAUVON. Dresden, F. Jacobi. 1903. 63 s. M. 0,80.

*Habent sua fata libelli!* Selbst von diesem büchlein konnte eine 2. auflage erscheinen! Es werden darin 127 der „allerschwierigsten“ französischen verba vollständig konjugiert; dazu gehören u. a. *nouer*, *renouer* u. dergl. Was daran „allerschwierigst“ ist, wird leider nicht gesagt. Im anhang sind „mehr als 400 verben“ alphabetisch geordnet. Zu diesem ausschreiben des lexikons — „arbeit“ ist das nicht mehr zu nennen — hat gewiß viel geduld gehört, die sich auch darin zeigt, daß der verfasser „330 einfache verben mit dem *imparfait* auf -issais (!)

und 29 mit dem *imparfait* auf *-ais* gezählt hat. Als pädagogische markierbarkeit führe ich an, daß nicht nur angegeben wird, wie es *sein* muß, sondern auch, wie es *nicht* heißen darf, z. b. „man sage: *rappeler quelque chose* und nicht: *se rappeler de* oder *à quelque chose*; „*sein* nicht: *je m'en rappelle*“. Worin die vollständige Umarbeitung besteht, habe ich bei einem vergleiche mit der ersten, ohne jahreszahl erschienenen auflage nicht herausfinden können.

G. GOSWAMIS, *Valerium*. Die unregelmäßigen verba der französischen sprache. Wien u. Leipzig, F. Deuticke, O. j. 64 s. Kr. 1,50 — m. 1,25.

Das Büchlein ist ebenso wertlos und zwecklos wie das vorige, nur ist das format kleiner, daher für „schülerzwecke“ besser geeignet. Es ist ein mechanisches durchkonjugiren in allen formen, sogar mit 30 hilfsverben: *que je sois mort, que tu sois mort* und so fort. Es ist noch vollständiger als *Lesuisse*, da es auch das verb *ramenter* enthält. Was der verfasser mit dem zusatze auf dem titel: „im einklang mit den methoden Bechtel-Glausser, Fetter-Alscher, Ploetz etc.“ sagen will, ist ganz unverständlich; die genannten unterscheiden sich doch grundsätzlich, und in dem „*Valerium*“ methode!!

Wienburg,

A. GUNDLACH

Fr. LOTSCH, *Grammaire française à l'usage des écoles supérieures allemandes. Cours supérieur complémentaire*. Leipzig, Renger. 1902 VIII, 170 s. M 2,20; geb. m. 2,60.

Wir sind mit französischen schulgrammatiken reichlich versorgt. Und doch wird kaum je die grammatik eines andern den selbständigen lehrer auf die dauer völlig befriedigen; so neutral und unpersönlich der stoff an und für sich ist, so hängt doch die abfassung auch einer grammatik aufs engste mit der eigenart und der methode des lehrers zusammen. dem einen scheint dieses kapitel wichtig, dem andern jenes, hier eine leicht knappheit, der andere, wie z. b. Lotsch, liebt bezügliche beispiele, bald hat man bei den regeln die klassische sprache mehr im auge, bald mehr die moderne umgangssprache usw. Aus dieser verschiedenheit der anschauungen und des geschmackes heraus erklärt sich die unheimlich anwachsende flut von neu sprachlichen grammatiken, in denen man neben lobenswerten verbesserungen im einzelnen nur selten einen neuen grundgedanken findet.

Zu diesen durchschnittsgrammatiken gehört auch das vorliegende buch von Fr. Lotsch. Sein wesentlichster vorzug ist, daß es den in Deutschland üblichen apparat von regeln und erklärungen in einfacher, correctes französisch ausgegossen hat. Aus der anspruchslos gehaltenen einleitung sei ein punkt hergeführt; es heißt da: *ce qui est un progrès . . . est de réserver cet enseignement grammatical proprement dit pour les classes supérieures*. Unverstanden, insoweit aus dem grammatischen unterricht vorausgehen soll: l'acquisition d'un certain usage pratique de

la langue, d'un trésor de locutions etc. Daß aber in den obersten klassen eines gymnasiums noch grammatik betrieben werden sollte nach dem des Lotaschischen buches, das hieße die grammatik überschätzen. Mir scheint, die systematische grammatik gehöre ungefähr in die mitte der dem neuap Sprachlichen unterricht gewidmeten lehrzeit.

Lotasch teilt den stoff in zwei teile: den ersten, die *formeulehre*, nennt er unbegreiflicherweise: *Lexicologie ou Etude des mots considérés séparément*, seiner „wortkunde“ stellt er gegenüber die: *Syntaxe ou Etude des mots réunis en phrases*. Zum überflus wurden diese unnötig langen titel noch durch das ganze buch hindurch auf jedes blatt gedruckt. L. hat eine unglückliche vorliebe für doppeltitel, so z. b. *Verbe impersonnel (sic) ou impersonnel*. Daß die lautlehre fehlt, u. d. d. der verfasser rechtfertigen mit dem hinweis auf die *classes supérieures* für die das buch geschrieben sei. Doch dann hätte er uns auch die vier seiten über silbentrennung und orthographie erlassen können.

Die grammatik ist breit angelegt, ohne gerade unübersichtlich zu sein. Deutlicher, angenehmer druck kennzeichnet sie als moderne schulbuch.

Zuerst, was lob verdient. Den praktischen sinn des verfassers bewiesen u. u. § 21, wo wörter wie *le groupe*, *la dent*, *un uniforme* zusammengestellt werden, *auxquels on donne souvent un genre faul.* oder s. 97, ann. 1, wo der unterschied zwischen *je vais voyager* und *je voyagerai* erklärt wird. Oder § 227, wo unter dem — allerdings wenig sprachwissenschaftlichen — titel *suppression du pronom* gewarnt wird vor der übersetzung von „es, davon, dazu“ etc. in sätzen wie „ich zweifle daran, daß er kommt“. Obschon solche vergleichungen mit dem deutschen streng genommen nicht in eine grammatik, zumal nicht in eine französisch gehaltene, gehören, so lehrt doch die erfahrung, auch die des nach den grundsätzen der reform unterrichtenden, daß, trotz abschaffung der übersetzungsübungen, fehler wie *j'ai donte que l'égoïste soit heureux*, in aufsätzen häufig sind. Wie anders ihnen beikommen, als durch eine warnung vor dem deutschen, die begreiflicherweise mit einer vergleichenden erläuterung verbunden sein muß? Da auch der wiederholte mündliche rat meist nicht genügt, sind winke, wie sie Lotasch s. 12, 97, 1 und 148 gibt, zu begrüßen. — Ebenfalls sehr praktisch sind gegenüberstellungen von beispielen mit indikativ und konjunktiv s. 103, oder von präpositionen mit der entsprechenden konjunktion s. 112, *afin de* — *afin que*, *à moins de* — *à moins que*.

Gut und verhältnismäßig knapp ist das erste kapitel der syntax, die *wortstellung*, ausgefallen, s. 85. Gleiches lob verdient das immer schwierige kapitel *imparfait et passé défini*, obschon das *imparfait* in fällen wie *je lisais quand il entra* sehr unzutreffend *passé simultané* genannt wird. Warum nicht die herkömmlichen benennungen: *linair* = *action interrompue*, *entra* = *action qui interrompt*? — Eine bemerkenswerte neuerung ist, daß der *conditionnel* auch in der formenlehre als

behandelt wird, was er doch in der mehrzahl der fälle sein sollte — Daß das ministerielle toleranzedikt vom 26. februar 1901 berücksichtigt ist, braucht kaum hervorgehoben zu werden.

Nun zu den aussetzungen: manche kapitel der Lotschischen grammatik leiden noch am erbübel der alten lateinischen grammatik, namentlich in der aufzählung der seltensten wörter und wortformen gefällt es uns in aller welt braucht der schüler den plural zu kennen von wörtern wie s. 13: *col. narrat, bail, plumail oder cartail*. Denn eins ist sicher: bis er solche raritäten in seiner lektüre antrifft, hat er die wörter schon längst wieder vergessen. Dasselbe gilt von den *verbes irréguliers*: *tenir, servir, soufre; issu und issu* sind schon längst ohne verhaltnissen mehr. — Ganz verfehlt ist die behandlung des *partitif*, wie es statt *article partitif* heißen sollte. Es liegt auf der hand daß die drei fälle *un poisson, des poissons und peu de poissons* nicht zusammengehören, und zwar gehören sie m. e. ins kapitel der präpositionen. Statt dessen müssen wir uns diesen eigentümlichen gebrauch der präposition aus drei verschiedenen arten zusammenstellen: artikel s. 13 bei der sog. „kasuslehre“, s. 120 und s. 125, die vom artikel handeln. — Für den schüler verwirrend ist § 29, der in seinem ersten satze dem französischen eine eigentliche deklination abspricht, vier sätze weiter unten aber sagt: *on forme le génitif en plaçant le devant du motif*. — Inkonsistent ist es ferner, in der *étude des mots construits séparément* die wortstellung der personalpronomen zu behandeln.

Bei § übersehlich ist § 34 mit dem umständlichen titel: *Remarques sur le Augement Orthographe les consonnes finales et principales exceptiones*. Es handelt sich um die adjektiva, wo sich die kolonnenweise darstellung empfiehlt; die meisten der *remarques* werden dann für den beabsichtigenden schüler überflüssig. — Mit der euphonie trobt Lotsch gelegentlich argen mißbrauch: so s. 9 *s'il y a un adjectif avec gens, par exemple d'ETHIOPIE exige que cet adjectif prenne la forme féminine*. Abgesehen von der ungenauen fassung der regel, bleibt diese erklärung so sonderbarer, als die doppelgeschlechtlichkeit von *gens* sofort begreiflich wird durch einen hinweis auf das lateinische *genus* von *gens* und auf die jetzige bedeutung, die es *les hommes* gleich setzt. Auf s. 18 kleindruck, ferner heißt es (dem sinne nach): *L'euphonie ne permet pas de dire n'allez pas croire savoir faire sous tous les ressorts de l'époque*. An diesem stilistischen ungetüm sind wahrlich die leiden nichtative auf *sur* der unschuldigste verstoß! Was diesen satz zum abschreckenden beispiel macht, ist die schwerverständlichkeit desselben, die berührt von der schwierigkeit, jeden der vier infinitive sofort ungenau unterzuordnen. Übrigens besteht nicht die geringste gefahr, daß deutsche schüler mit französischen infinitiven derart tumultuieren. — Methodisch höchst bedenklich dagegen ist es, zu sagen, s. 21: *un verbe est adjectif et adjectif*. Sind die schüler dann durch die grammatik nicht berechtigt zu schreiben *les robes charmes oder la robe*

*comme*? In wirklichkeit kommt für den unterricht die adjektivische verwendung von *cite* nicht in betracht — Warum wird s. 91 das relativ-pronomen *pronon conjonctif* genannt? Unter den zahlreichen praktischen winken vermisse ich eine angabe über den unterschied zwischen *s'il part* und *quand il partira*.

Zürich.

E. TAPPOLET.

1. MEIER, dr. KONRAD, und AßMANN, dr. BRUNO, *Hilfsbücher für den unterricht in der englischen sprache*. Teil II. Englischs lese- und übungsbuch. B. Oberstufe. Leipzig. Verlag von dr. Seele & Co. 1901. 244 s. M. 2,25.
2. PLATE-KARZ, *Englisches unterrichtswerk*. Lehrgang der englischen sprache. II. teil. Oberstufe zu den lehrgängen von PLATE-KARZ und PLATE. Neu bearbeitet von prof. dr. G. TANGER. Im anhang: *Kurze systematische formenlehre der englischen sprache*. L. Ehlermann. Leipzig. Dresden. Berlin. 344 und 52 s. M. 2,20 und 0,80.
3. PÜNJER, J. und HOBOKINSON, F. F., *Lehr- und lesebuch der englischen sprache*. Ausgabe B. in zwei teilen. I. teil. Zweite verbesserte und vermehrte auflage. Besorgt von J. Pünjer. Hannover & Berlin. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1902. 124 s. M. 1,60
4. KÖCHER, dr. E., und RUNGE, II., *Lehr- und lesebuch der englischen sprache*. 1902. Leipzig & Berlin. Verlag von B. G. Teubner. 176 s. u. wörterverzeichnis 83 s. Geb. m. 3,—.
5. KRÜGER, RICHARD, und TRETTIN, ALBERT, *Lehrbuch der englischen sprache*. Nach praktischen grundsätzen bearbeitet für fortbildungs-, handels- und mittelschulen. 1901. Leipzig & Berlin. Verlag von B. G. Teubner. 296 s. Geb. m. 2,60.
6. BRANDENBURG, ERNST, und DUNKER, dr. CARL, *The English Clerk*. I. Elementarbuch des gesprochenen und geschriebenen englisch für kaufmännische schulen. Berlin 1901. Ernst Siegfried Mittler und sohn. 173 s. M. 1,80; geb. m. 2,25.
7. LEHMANN, ERNST, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache*. Nach der auschauungsmethode, mit bildern. Nebst einem grammatischen und poetischen anhang; 6. gänzlich neubearbeitete auflage. Mannheim. Druck und verlag von J. Bensheimer. 1902. XV und 246 s. M. 2,70; geb. m. 3,—.

In der folgenden übersicht ist die rede theils von fortsatzungen oder neubearbeitungen bereits erschienenener werke, theils von neuerscheinungen.

1. Die *Englische schulgrammatik* und das *Englische lese- und übungsbuch*, A. Unter- und mittelstufe, von Meier und Aßmann sind in dieser zeitschrift bereits besprochen worden. Teil II, B. Oberstufe, ist die ergänzung zu A. Meier und Aßmann sind große freunde der reform. Übersetzungsübungen haben, wie jede ernste arbeit, ihren wert, doch

liegt er sicher nicht darin, daß die spracherlernung durch sie erleichtert oder das erlernte dadurch befestigt wird. Erste denkarbeit aber kann auch an aufgaben mit fremdsprachlichem stoffe geleistet werden, wodurch zugleich das verständnis für die fremde sprache vertieft und ihre handhabung gefördert wird\* (s. V). Aber aus praktischen, d. h. schatechnischen gründen gehen sie übersetzungsübungen. Die ver-  
fasser wandeln nicht in ausgetretenen bahnen, sondern gehen etwas selbständiges, vielfach eigenartiges. Die bücher gefallen mir sehr gut. Ich kann aber nicht verhehlen, daß sie an den lehrer große anforderungen stellen, sowohl an sein wissen, wie an seine pädagogische geschicklichkeit. Allerdings muß der erfolg ein großer sein, wenn sie in der hand der ver-  
fasser benutzt werden. Bedenken habe ich nur gegen satzbilder, die umformung, auflösung etc. von sätzen, die mich an kein erinnern. Ich bezweifle, ob derartigen übungen ein großer wert für englische beizumessen ist, ihr wert für die logik soll nicht bestimmt werden. Die grundsätze für die verwendung von satzbildern 32-44 zeigen, wie verwickelt, also unnütz dieser ganze teil ist.

Die oberstufe enthält: A. *Syntactical Exercises* (englische und auch deutsche übungen), B. *Reader*, C. *Composition Exercises*, D. Stoffe zu Übersetzungsübungen, E. *Chronological Table*, F. Grundsätze für die verwendung von satzbildern. Der *Reader* (s. 73-195) nimmt natürlich den meisten raum ein. Geschichte und verfassung, literatur, industrie werden vorgeführt. Weshalb ist die poesie so stiefmütterlich behandelt? Nur in abschnitt C finden wir einige gedichte, die in prosa umgesetzt werden sollen. Dieser abschnitt C ist sehr wertvoll. Systematisch werden die schüler angeleitet, sich zusammenhängend auszudrücken. Aber daß die paraphrasierung die höchste leistung ausdrückt — derartige aufgaben werden zuletzt gestellt — leuchtet mir nicht ein. Die chronologische tabelle ist angenehm; geschichte und literatur sind in der weise vereint, daß unter dem jeweiligen herrscher der in seiner zeit lobende dichter genannt wird.

2 Mit dem II teile, der oberstufe, ist das *Englische unterrichts-  
buch* von Plate-Kares in der neubearbeitung von Tanger abgeschlossen. Für seine ganze anlage habe ich mich früher schon einmal ausgesprochen. Plate-Kares ist im gegensatz zu Meier-Admann ein sehr leipziger buch. Wenn der bearbeiter in der vorrede meint, die ober-  
stufe sei für die anstalten berechnet, die dem englischen unterrichte wenigstens drei jahre widmen, so möchte ich folgendes dazu bemerken: Schon teil I reicht für derartige anstalten völlig aus, denn auch dort haben wir syntaktische regeln, die genügen. Ich halte die oberstufe  
tatsächlich geeignet für oberrealschulen und realgymnasien.<sup>1</sup> Die wenigen englischen texte bilden dann keinen großen mangel, da die

<sup>1</sup> Uns scheint sie auch für solche anstalten noch viel zu aus-  
süßlich.

D. red.

schriftstellerlektüre einsetzt. Die *Conversational Phrases* s. 145—157) und 15 gedichte mit englischen anmerkungen sorgen für abwechslungsung, sind angenehm und wertvoll. Das register zur satzlehre erleichtert den gebrauch der grammatik. Diese oberstufe enthält von der grammatik eben nur die syntax, da sie eine ergänzung sowohl zu Plate-Kares I als auch Plate I ist. Um einem etwaigen bedürfnis abzuheffen, oder auch um teil II unabhängig von den teilen I einführen zu können, ist als anhang eine *Kurze systematische formenlehre* gedruckt, ohne übungsbispiele, ganz knapp. Diese formenlehre wird, wie ich neulich gesehen habe, auch broschirt ohne oberstufe herausgegeben und kann, handlich wie sie ist, den schülern aufs beste empfohlen werden.

3. Die zweite auflage des *Lehr- und lesebuchs* von Pünjer und Hodgkinson ist eine erweiterung und zugleich eine verbesserung der ersten. Die verbesserung sehen wir darin, daß wir gleich in *medias res* geführt werden und part A. der ersten auflage mit den wortreihen für leseübungen auf eine knappe liste von englischen lauten reduziert ist. No. IV—VII dieses theiles finden wir übrigens in §§ 71—74 des appendix. Ein vorzug ist auch das stellenweise rücktreten der deutschen übungen, so daß raum für mehr englische texte gewonnen ist. Rätsel, gedichte, lieder beleben den stoff, dessen ganze anordnung gefälliger ist. Die behandlung der grammatik ist die gleiche geblieben. Ganz neu ist der appendix, *The preceding grammatical rules in English*. Der angekündigten neubearbeitung des zweiten theiles, der schon in der ersten auflage unsern beifall fand, sehen wir mit interesse entgegen.

4. Da im Teubnerschen verlage bereits die bücher von Viëtor und Dörr einerseits, die von Boerner und Thiergen andererseits erscheinen, so müssen neue englische bücher dieses verlages selbstverständlich einen besonderen zweck verfolgen. Tatsächlich ist dies der fall mit dem lehr- und lesebuche von Köcher und Runge und dem lehrbuche der englischen sprache von Krüger und Trettin, jenes ist für gymnasien, dieses für fortbildungs-, handels- und mittelschulen vorzugsweise bestimmt. Köcher und Runge haben ihr *Lehr- und lesebuch* ganz auf die reformmethode gebaut. Von deutsch-englischen übungen ist ganz abgesehen und, wie ich glaube, mit gutem grunde. Wenn irgendwo, so kann man in den oberen gymnasialklassen dieser übungen entraten, denn die knaben sind grammatisch genügend geschult, man darf sogar sagen, gedrillt. Das buch beginnt mit der grammatik: eine an Viëtor sich anlehrende lautlehre, eine kurze formenlehre und syntax. Die größte sorgfalt ist auf den *Reader* verwandt, der sehr anregend ist. Die nummern sind mannigfaltig und bieten geschichte, geographie, industrie, handel, poesie. Da sie für reifere knaben berechnet sind, braucht man den einen oder den andern schwereren text nicht zu scheuen. Ein besonderes heft enthält glossar und anmerkungen in englischer sprache sowie kurze literarische notizen und eine chronologische übersicht der *Sovereigns of England*. Ein plan von London,

eine karte von England, eine tabelle der englischen münzen und last  
auf 12 prächtige bilder verschiedener londoner sehenswürdigkeiten  
stellen den wert des buches. Es wird sich für gymnasien trefflich eignen.

Nicht recht passend dünkt mir der titel des *Lehrbuches der englischen sprache* von Krüger und Trettin, denn für handelschulen bietet es nur zum geringen theile englische texte, im gegensatze etwa zu den büche von Pünjer und Heine. Die verfassers meinen aber wohl an schulen, die sich nicht nach dem lehrplane der höheren schulen richten haben. Diese überzeugung gewinnt man, wenn man den ersten teil des zweiten buches durchblättert. Man vermißt ein bestimmtes system in der anordnung der regeln, die verteilung des stoffes scheint ziemlich willkürlich vorgenommen zu sein. Was die vorrede immer sagt, kann meine bedenken nicht abschwächen. Auch der unterschied zwischen *Second* und *Third Part* ist mir nicht recht einleuchtend. Von dem gesunden prinzipie der anschauung sind die verfassers hier wie dort ausgegangen, die trennung ist also überflüssig. Im übersichtlichkeit des buches würde gewinnen, wenn der *Reader* und *Exercit-Lessons* vereinigt wären. Auch die phraseologie die stücke 117-120, könnten hierher gezogen werden. — Die reformmethode war auch für Krüger und Trettin maßgebend. Erst im zweiten buche haben wir einfache deutsche übungssätze im anschlusse an die grammatischen regeln und die englischen texte. Der zweite teil des zweiten buches endlich enthält die zusammenhängende grammatik.

*The English Clerk* von Brandenburg und Dürker steuert direkt auf sein ziel los. Auch hier direkte methode, nur englische texte, ohne wesentliche deutschen übungen. Die aufs äußerste reduzierte grammatik folgt stets einem englischen übungstücke. Der inhalt dieser stücke behandelt oft das kaufmännische lehen. *The English Clerk* kann nicht der anleitung eines geschickten lehrers gute dienste erweisen. Er ist auch ein schullbuch, kein buch zum selbstunterricht auch kein nachschlagbuch sein. Für eine neue auflage empfehlen wir, den titel des *conclusion* die aussprachebezeichnung beizufügen.

Auch Lehmanns *Lehr- und lesebuch* beruht auf der anschauungsmethode und der strengen reform. Auf eine ausführliche phonetik folgen prosastücke, dann eine grammatik, gedichte und ein arhang, der *poems, quotations* etc. bringt. Weshalb schließen sich die gedichte nicht direkt den *lessons* an? Ich vermisste ein glossar; ein solches verträgt sich mit der reform sehr wohl, ich erinnere z. b. an das französische lehrbuch von Roßmann und Schmidt. Der einföhrung des buches in die preussischen schulen dürften sich schwierigkeiten entgegenstellen, da auch die grammatik durchaus englisch gehalten ist.

Werfen wir einen rückblick auf die eben besprochenen bücher, so trägt sich die erfreuliche erscheinung, daß die verfassers fast alle mehr oder weniger der reform huldigen, daß demnach von einer abnahme der reform, wie ihre gegen meinen, keine rede sein kann.

Meiner stellung zur reform habe ich in den *N. Spr.* öfters ausdruck verliehen. Ich dachte dabei freilich stets aus französische. Fürs englische stellt sich die frage wesentlich einfacher. In dieser sprache nach der alten schablone zu arbeiten, wäre ganz verkehrt. Wortschatz und grammatik können viel leichter als im französischen ohne zuhülfenahme des deutschen übermittelt werden; die sprachlich-logische schulung somit der behördliche zwang fallen hier fort, und der lehrer hat freie bahn.

Frankfurt a. M.

J. CAGO.

*Freytags schulausgaben.* Leipzig, verlag von G. Freytag.

WANIEK, Grillparzer, *König Ottokars glück und ende.* 1903. 176 s. M. 1,—.

WANIEK, Grillparzer, *Ein bruderzwist in Habsburg.* 1903. 140 s. M. 0,80.

WANIEK, Grillparzer, *Sappho.* 1903. 98 s. M. 0,60.

SCHMICH, Grillparzer, *Welch dem, der lügt.* 1903. 94 s. M. 0,75.

A. MATTHIAS, Grillparzer, *Der traum, ein leben.* 1903. 112 s. M. 0,75.

A. MATTHIAS, Grillparzer, *Das goldene vlies.* 1903. 216 s. M. 1,—.

A. MATTHIAS, Grillparzer, *Gedichte und prosa.* (Auswahl.) 1903. 275 s. M. 1,50.

Immer lauter wird die forderung erhoben, daß man im deutschen unterrichte der höheren schulen nicht bei den klassikern stehen bleiben solle. Verschiedene verleger haben dieser auch in den lehrplänen zum ausdruck gekommenen ansicht schon entsprochen, indem sie das beste, was das 19. jahrhundert in der lyrik wie im drama bietet, durch schulausgaben zugänglich machten. Daß bei einem solchen beginnen Grillparzers müsse mit an erster stelle berücksichtigung verlangen kann, liegt auf der hand. Schon das stoffliche seiner dramen weist darauf hin. Denn stücke mit historischem hintergrund werden stets die geeignetste kost für schüler sein.

Es ist mit freuden zu begrüßen, daß der Freytagsche verlag Grillparzers werke uns dargeboten hat. Die bearbeitungen sind durchweg als gelungen zu bezeichnen. Sie sind in der art der bisherigen Freytagschen schulausgaben vorgenommen. Vorweg wird eine einleitung geschickt, in der von der entstehung, den quellen, von der geschichtlichen grundlage gesprochen und eine analyse des dramas vorgenommen wird. Waniek gibt in *König Ottokars glück und ende* auch eine biographie des dichters (29 s.). Außerdem sind im anhang, nicht unter dem texte, erklärende anmerkungen hinzugefügt.

Eine frage habe ich mir wieder bei der prüfung dieser werke vorlegen müssen, nämlich die, ob es nicht besser wäre, den ganzen so überaus wichtigen und dankenswerten apparat nur für die hand des lehrers als beilage erscheinen zu lassen, den schülern aber den bloßen text zu geben. Was ihnen hier in mundgerechter form dargereicht

schaffen sie ja doch eigentlich zum großen teil mit hilfe des lehrers ausarbeiten. Bei solchem selbstschaffen wächst ihre geistige kraft und urteilsfähigkeit sicherlich weit mehr, als wenn sie alles fix und fertig dargeboten bekommen und nur zuzugreifen brauchen. Das macht bequemer. Auch wird dem lehrer doch gar zu viel vorweggenommen.

Die gedichte, tugendbücher und die selbstbiographie werden nicht so unbedenklich sein wie die dramen.

C. F. M. LER, *Der mecklenburger volksmund in Fritz Reuterschriften*. Leipzig, Max Hesse. 132 s. Brosch. m. 1,80.

Wenn Grillparzers werke besonders für die deutschen schulen nicht nur wegen ihrer vorzüge in der technik und ihres sonstigen werts als dramen, auch nicht nur wegen der wichtigen historischen wert der in einem teil von ihnen bearbeitet sind, sondern auch wegen ihrer sprachlichen eigenart empfohlen zu werden verdienen, die vor allem den norddeutschen öfters zur sprachbetrachtung anregt, würde man andererseits gut tun, an vollanstalten Reuterschriften mehr werksamkeit zu widmen. Es ließen sich gar manche fragen der sprachentwicklung an ihrer hand beantworten. Freilich erfordert besonders für den süddeutschen ihr studium zeit, und daran mangelt es ja in manchen schulen. In der vorliegenden schrift wird eine große zahl von anwendungen aus Reuter erklärt; es ist damit ein anerkennungs-würdiger grundstein zu einem mecklenburgischen idiotikon gelegt.

H. L. LINGEN, *Deutsche scherflein zum sprachschatze*. Stuttgart, Max Neumann. 1903. 246 s. M. 4.

Es steckt ein immenser fleiß in dem werke. Etwa 7000 scherflein werden zusammengetragen, und eine verdeutschung für viele fremdwörter wird versucht, die man bisher stets in ruhe gelassen hat. Ich muß aber gestehen, daß die saure arbeit keine aussicht haben wird, viele fruchte zu tragen. Denn der größte teil der verdeutschungen wird nie gemeingut oder auch nur eigentum eines größeren kreises von deutschen werden. Ich will nur einige beispiele geben, um diese behauptung verständlich zu machen: „exotisch“ = „elwäksig“; „exzellent“ = „ah erlaucht“; „extensiv“ = „auslänsig“; „fossil“ = „das grubsel“; „antike“ = „die truppschenke“; „generalstabsarzt“ = „oberstheer-natur“; „regierung“ = „der reiks, die waltei, reichnung“; „magistrat“ = „stener“, und so geht es fort. Achtung daher vor der großen arbeit-bewältigung! Aber diese arbeit war doch zugeschnitten auf praktische verwertung des gefundenen. Und da, muß ich sagen, ist der zweck nicht erreicht.

Frankfurt a. M.

Dr. Botke.

## VERMISCHTES.

### ZUR FRAGE DER NEUBEARBEITUNG DER SCHLEGEL-TIECKSCHEN SHAKESPEARE-ÜBERSETZUNG.<sup>1</sup>

Es wird den lesern der *N. Spr.* vielleicht nicht unwillkommen sein, einen kurzen zusammenfassenden bericht über diese frage und die art, wie sich die Deutsche Shakespeargesellschaft zu ihr gestellt hat, zu erhalten. Lange zeit galt die vortrefflichkeit der sog. Schlegel-Tieckschen übersetzung, in der bekanntlich nur 17 stücke von Schlegel selbst, die übrigen unter Tiecks leitung von seiner tochter Dorothea Tieck und von graf Baudissin übertragen wurden, in weiten kreisen der gebildeten als ein wahres evangelium. Und doch konnte mancher urteilsfähige leser, der ohne voreingenommenheit an sie heranging, nicht verkennen, daß sie viele unklarheiten und eine menge härten und sonderbarkeiten im ausdruck enthält, und war ein solcher leser zugleich ein gründlicher kennor des englischen textes, so fand er bei der vergleichung bald heraus, daß diese übersetzung tatsächlich auch mancherlei mißverständnisse und fehler aufweist. Das gereicht den damaligen übersetzern nicht immer zum vorwurf. Wir haben es ja heute bei vielen stellen viel leichter als sie; denn die textforschung ist seitdem bedeutend fortgeschritten, der grundtext ist vielfach von mängeln verschiedener art gereinigt, und wir haben ganz andere und

<sup>1</sup> So sehr es uns widerstrebt, persönliche (oder persönlich gewordenen) kontroversen in unserer zeitschrift weiterzuspinnen, möchten wir doch unsere bereitwilligkeit, jeder partei zur sachlichen erörterung raum zu geben, auch in dieser umstrittenen frage nicht unbetätigt lassen. Zur orientirung der leser fügen wir den wortlaut der anträge und beschlüsse, soweit sie im *Shakespeare-Jahrbuch* mitgeteilt sind, u. e. z. in anmerkungen in eckigen klammern bei. Die vorsicht, mit der die Deutsche Shakespear-Gesellschaft als solche die vorschläge zur verbesserung der Schlegel-Tieckschen übersetzung behandelt hat, finden wir unsererseits immerhin begreiflich. *D. red.*

neue Hilfsmittel zur Verfügung als jene Übersetzer. Abgesehen von den unvollkommenheiten im einzelnen waren viele teile besonders der von Schlegel übertragenen stücke eine großartige leistung, und mit recht gilt und gilt sein werk — das habe auch ich jederzeit freudig anerkannt — als ein außerordentlich bedeutendes denkmal unserer literatur. Was ist also in einem solchen fall das natürlichste? Ich weiß, belassung des wirklich gelungenen und schonende verbesserung der absichtlichen mängel. Daß man sich dabei im allgemeinen an die originale übersetzung anlehnen kann, selbst wenn sie so wenig befreit wie z. b. Dorothea Tiecks *Macbeth*, das hat Fr. Th. Vischer in seiner ausgezeichneten neubearbeitung dieser übersetzung des *Macbeth* schlagend bewiesen. Das war es nun, was ich in meinem Jahresprogramm Nürnberg 1891 und in dem kurz darauf an die D. Sh. G. gestellten antrag forderte. Bald ließen sich auch noch andere dichter in verschiedenen zeitung und zeitschriften in ähnlichem verfahren. Die D. Sh. G. hatte im grunde schon im jahre 1867 in der großen unter Ulrichs leitung veröffentlichten ausgabe bei Reimer eine ähnliche durchgeföhrt, jedoch hatte sie damals sonderbarerweise im entzogenen text nur für die große und kostspielige ausgabe berechnet war aber für ihre billige volksausgabe, die von Oetzelhauser besorgt wurde, bei dem Schlegel-Tieck'schen text — wenn auch in dem mangel von Schlegel herrührenden teile, wie z. b. im *Macbeth*, mit unbedachten änderungen — geblieben, so daß man es also für berechtigt und angemessen hielt, dem „einfachen literaturfreund“, d. h. dem kleineren kreis der gebildeten leser im gegensatz zu den eigentlichen „Shakespeareforschern“, die für die letzteren besetzten, längst als die anerkannten fehler und mängel immer wieder aufs neue vorsetzten. Mein erster antrag ging einfach dahin, eine neue bearbeitung der großen kritischen ausgabe, die heutzutage gleichfalls in manchen punkten der verbesserung bedarf, zu veranstalten und, worauf es mir vor allem ankam, den so gereinigten text auch in der volksausgabe für abgesehenheit der leser zugänglich zu machen. In der vorstands-sitzung vom april 1901 wurde nun unter ausdrücklicher anerkennung, daß die herstellung eines korrekteren textes wohl wünschenswert sei, der erste teil meines antrages abgelehnt und bezüglich des zweiten beschlossen, durch die redaktion des *Jahrbuchs* „eine korrektur der Schlegel'schen übersetzungen durch berufene autoritäten vornehmen zu lassen und allmählich im *Jahrbuch* zu veröffentlichen“, wobei zugleich zugesagt wurde, diese revision auch für die volksausgabe zu berücksichtigen. Darauf richtete der mitherausgeber des *Jahrbuchs*, prof. Brühl in Bonn, ein schreiben an Heyse, Fuld und Wilbrandt, um sie zu ersuchen nicht etwa zur mitarbeit an der ihm aufgetragenen revision aufzufordern, sondern ihnen die längst auch von der D. Sh. G. schon zustimmend beantwortete frage vorzulegen, ob der Schlegel-Tieck überhaupt verbessert werden solle. Obgleich nun von diesen dichtern

Wilbrandt ganz meinen standpunkt vertrat, daß Schlegel-Tieck in vielen punkten entschieden verbesserungs-bedürftig sei, und Heyse und Fulda in ihren gutachten, die ich in der *Beilage zur Allg. Zeitung* (1901, nr. 156), in der *Deutschen Welt*, wochenschrift der *Berliner Deutschen Zeitung* (nr. 45) und im *Fränkischen Kurier* (nr. 499 vom 30. sept. 1901) ausführlich besprach, sogar bei Schlegel verbesserungen im einzelnen als notwendig erklärten, war doch das einseitige lob, das die beiden letzteren Schlegel spendeten, wie es scheint, für den vorstand ein willkommenes anlaß, in der sitzung vom april 1901 einen vollständig ablehnenden beschluß zu fassen, in welchem man, im widerspruch zu der im jahr vorher gemachten erklärung behauptete, die sachliche nachbesserung sei in der hauptsache bereits geleistet, eine poetische überbietung des Schlegel-Tieck aber zu organisiren, fühle sich die vorstandsschaft außer stande. Hierauf veröffentlichte ich die vorhin erwähnten abhandlungen, von denen ich die im *Fränkischen Kurier* an fast alle mitglieder der Sh.-G. versandte. Zugleich reichte ich erneut einen antrag ein und verlangte vor allem, daß die frage, nicht wie man es dem genauen wortlaut der satzungen entgegen, bisher gemacht hatte, bloß in der vorstandssitzung, sondern in der generalversammlung verhandelt werde.<sup>1</sup> Nun erkannte der vorstand, daß es doch nicht angehe, in der sache der revision gar keine schritte zu tun. Da er aber durch seinen letzten beschluß die Sh.-G. gebunden und es ihr unmöglich gemacht hatte, selbst als solche etwas zu unternehmen, half ihm der inzwischen verstorbene, um die gesellschaft sehr verdiente damalige 1. präsident v. Oechelhaeuser aus der klemme, indem er sich entschloß, seine nach dem titelblatt „im namen der D. Sh.-G. herausgegebene“ billige volksausgabe, die eine große verbreitung hat, von prof. Hermann

<sup>1</sup> [Nach dem bericht des *Sh.-Jb s XXXVIII*, s. Xf., über die generalversammlung vom 23. april 1902 begründete in der diskussion prof. Eidam „zunächst seinen antrag und änderte die ursprüngliche fassung dann, weil gegenwärtig unhaltbar, in folgenden wortlaut um:

In der überzeugung von der hohen bedeutung der Schlegel-Tieckschen übersetzung für das deutsche volk, andererseits aber von deren verbesserungsbedürftigkeit an vielen einzelnen stellen, erklärt es die generalversammlung für dringend notwendig, von der deutschen Sh.-G. im anschluß an Schlegel-Tieck, aber mit aufgeben alles dessen, was darin heutzutage nicht mehr als gelungen gelten kann, einen möglichst guten deutschen Sh.-text herstellen zu lassen. Die generalversammlung begrüßt freudig die mitteilung, daß eine Neubearbeitung der volksausgabe in diesem sinne schon im werke ist, und spricht die erwartung aus, daß diese unter beiziehung geeigneter kräfte entsprechend durchgeführt und dann auch die gleichfalls wünschenswerte herstellung einer verbesserten kritischen ausgabe in angriff genommen wird.“

D. red.]

Conrad neu bearbeiten zu lassen, ein Entschluß, der zu anfang der Generalversammlung vom 23. april 1902 vor der verhandlung über diesen antrag mitgeteilt wurde und zu einem beschluß führte, in dem die Neubearbeitung als ein „dankenswertes“ unternehmen bezeichnet wurde, die Überzeugung ausgedrückt wurde, „sie werde eine wesentliche Förderung des verständnisses des dichters im deutschen volke sichern.“<sup>1</sup> Ich stimmte damals diesem beschlusse selbst zu und hoffte, die anregung damit zu einem gewissen abschluß gebracht und meine Verhörungen, dem deutschen volke einen besseren deutschen Sh.-text zu verschaffen, wenn auch nicht ganz nach meinem wunsch erfüllt, aber nicht völlig vereitelt zu sehen. Da zeigte sich plötzlich ein neues Hindernis, eine entschiedene schädigung des seit jener zeit im gang befindlichen werkes der revision. Am schluß einiger abhandlungen, die K. Genée im januar und februar 1902 in der *Sonntagsbeilage zur Deutschen Zeitung* veröffentlichte, worin er sich gegen die revision des Schlegel-Tieck aussprach,<sup>2</sup> teilte er den inhalt eines briefes mit, den er von Brandl, dem damaligen 1. und seit Oechelhäusers tode 1. präsidenten der D. Sh.-G., erhalten hatte. In diesem schreiben, dessen beantwortung Brandl ausdrücklich wünschte, stellte dieser die behauptung auf, die Conrad'sche revision beziehe sich gar nicht auf die volksausgabe der D. Sh.-G., sondern werde ganz unabhängig davon erscheinen. Dies sagte Brandl, der selbst im namen Oechelhäusers die verhandlungen mit Conrad geführt hatte und deshalb den sachverhalt genau kannte, außerdem aber dem beschluß von 1902, der deutlich von einer Neubearbeitung der volksausgabe spricht, selbst zugestimmt hatte.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Der einstimmig angenommene gegenantrag Fischer-Dibelius lautet nach dem *Sh.-Jb.* XXXVIII, s. X:

„Nachdem der präsident der D. Sh.-G. sich in dankenswerter weise bereit erklärt hat, eine Neubearbeitung der volksausgabe der Schlegel-Tieck'schen übersetzung ins werk zu setzen, glaubt die Generalversammlung, daß damit eine wesentliche förderung des verständnisses Sh.s im deutschen volke gesichert und der antrag Eidlams soweit ausgeführt ist, als sich zur zeit praktisch durchführen läßt.“

[D. red.]

<sup>2</sup> Vgl. die entgegnungen von mir (*Beilage zur Allg. Zeitung* 1903, nr. 82) und von Conrad (ebenda, nr. 87).

<sup>3</sup> Der brief Brandls an Genée ist von dem letzteren seitdem 2 mal (1903) in der *Beilage der Weimariischen Neuesten Nachrichten* vollständig gedruckt worden. Er lautet:

Berlin, 31. 1. 03.

„Sehr geehrter herr professor! Indem ich Ihren neuesten artikel über Schlegel-Tieck eben las, bemerke ich, daß Sie der D. Shakespeare-Gesellschaft zumuten, sie habe prof. Conrad einen verbesserungsauftrag gegeben. Erlauben Sie gütigst, daß ich dagegen

Da ich nun fürchtete, man möchte sich nicht mehr an den gefassten beschluß gebunden halten und vor allem der revision die worte „im namen der D. Sh.-G. herausgegeben“ entziehen, ließ ich sofort durch einen neuen antrag die frage wieder auf die tagesordnung der diesjährigen generalversammlung setzen<sup>1</sup> und erreichte zwar keine erklärung der vorstandschaft oder eines einzelnen mitgliedes der gesellschaft darüber, ob das verfahren Brandls zu billigen sei, aber, was in der sache am wichtigsten war, den beschluß, jene worte auch auf dem titelblatt der revidirten volksausgabe zu belassen und an dem beschluß vom vorigen jahre festzuhalten.<sup>2</sup> Infolgedessen steht die sache jetzt

einen protest einlege, der zu Ihren eigenen ansichten stimmt. Die Deutsche Sh.-G. hat es ausdrücklich abgelehnt, eine überbietung von Schlegel-Tieck zu organisiren. Nur der bisherige vorstand derselben, der kürzlich verstorbene geheimrath dr. von Oechelhäuser hat, lediglich für seine person, prof. Conrad zu einer nachbesserung veranlaßt, deren 1. lieferung bald erscheinen dürfte. Alles nähere steht in dem *Shakespeare-Jahrbuch* XXXVIII, s. X und XI.

Nachdem ich ganz besonders mich bemüht hatte, die Sh.-G. von einem so gewagten und weittragenden unternehmen fern zu halten, wäre es mir lieb, wenn der sachverhalt in der öffentlichkeit richtig dargestellt würde. Die im auftrage der Sh.-G. veranstaltete volksausgabe des Schlegel-Tieck wird auf veranlassung des früheren herausgebers dr. Oechelhäuser von prof. Conrad revidirt, und zwar wird die revision separat erscheinen, jedes drama für sich, unabhängig von der volksausgabe und zu einem ganz anderen preise, auch bei einem anderen verleger (Cotta). Mit verbindlichem gruß verbleibe ich Ihr ganz ergebener Brandl.<sup>3</sup>

Aus dem verweis auf das *Sh.-Jb.* geht u. s. hervor, daß Brandls brief keine andere absicht haben konnte, als die, an jenem beschlusse (antrag Fischer-Dibelsius) festzuhalten. D. red.]

<sup>1</sup> [Der antrag lautete nach dem *Sh.-Jb.* XXXIX, a. XII f.:

„Nachdem die von dem präsidenten der D. Sh.-G. ins werk gesetzte neubearbeitung der volksausgabe des Schlegel-Tieck durch den beschluß vom vorigen jahre als ‚dankenswertes unternehmen‘ bezeichnet wurde, mit der erklärung, ‚daß damit eine wesentliche förderung des vorständnisses Sh.s im deutschen volke gesichert sei‘, hält es die generalversammlung für dringend geboten, daß sich die D. Sh.-G. des von ihrem inzwischen verstorbenen präsidenten begonnenen werkes nunmehr selbst annehme und sich an der neubearbeitung dieser im auftrag der gesellschaft veröffentlichten ausgabe, am besten durch eine kommission, beteilige.“ D. red.]

<sup>2</sup> Betr. der einzelheiten verweise ich auf meinen aufsatz im unterhaltungsblatt des *Fränk. Kuriers* (nr. 87 vom 1. nov. 1903).

[Nach dem *Sh.-Jb.* XXXIX, a. XIII wurde der titel der Conrad'schen revision von Schlegel-Tieck durch den präsidenten verlesen, wie

daß Conrad mit ausdrücklicher zustimmung der D. Sh.-G. an der revidierten volksausgabe arbeitet, die, wie zu hoffen ist, im laufe des jahrs 1904 erscheinen wird. Man sieht nun, wie außerordentlich schwierig und widerspruchsvoll das verhalten der Sh.-G. in dieser hinsicht gewesen ist dadurch, daß sie die rechte mitte nicht finden konnte zwischen der überheferten ansicht von der unübertrefflichkeit der Oechelhaeuserschen Übersetzung, die ja ein mann wie Bernays sogar wie ein baustück vor jedem fremden eingriff schützen wollte, und andererseits der wissenschaftlichen Überzeugung, daß eben diese Übersetzung mit aller vorzüge doch allzuvielen störenden mängeln enthält. Hätte sich die D. Sh.-G. gleich im anfang zu dem entschlossen, was sie durch die umstände der verhältnisse gezwungen nun doch tun mußte, so hätte sie sich nicht der sache und sich selbst mehr genützt und sich zugleich die mühe unheilsamer erörterungen und gewiß nicht immer ganz fruchtloser vorkommnisse erspart.

Zum schlusse möchte ich nur noch dem wunsche ausdruck geben, daß die schwierige und zeitraubende arbeit, der sich prof. Conrad mit bewundernswertem eifer und, wie ich durch einige einblicke schon gesehen habe, auch mit großem geschicke widmet, die rege unterstützung und teilnahme der freunde des dichters und besonders der kompetentesten fachgenossen finden möge, und daß die letzteren es sich angelegen sein lassen, bei jeder gelegenheit weitere kreise darauf aufmerksam zu machen.

Vernberg

CHRISTIAN ENDAM

Shakespeares dramatische werke, übersetzt von A. W. v. Schlögel und L. Tieck. Im auftrag der D. Sh.-G. herausgegeben und mit einleitungen versehen von W. Oechelhaeuser. Revidiert von prof. dr. H. Conrad auf veranlassung des herausgebers dr. W. Oechelhaeuser. — Dem antrag H. Conrads wurde vom antragsteller hierauf von der stelle „hält es die generalversammlung“ ab mit bezug auf eine kontroverse, die prof. Genée in der *Wiss. Ztg.* über prof. Conrads revisionsproben *Deutsch. Jahrb.* CXI, 1897, begonnen hatte, die folgende fassung gegeben.

„beschließt die generalversammlung, daß die D. Sh.-G. gegen den jüngst erfolgten angriff auf die noch nicht veröffentlichte revision in dem vorjährigen beschluß nach seinem klaren sinne festhält.“

Angenommen wurde ein antrag des generaldirektors v. Oechelhaeuser mit allen stimmen gegen die von prof. Conrad und prof. Endam:

„Die generalversammlung hält die in der öffentlichkeit vorgekommenen mißverständnisse betr. die revision der Oechelhaeuserschen volksausgabe Shaks durch den h. v. präsidenten vorgelegenen titel dieser ausgabe für vollkommen erledigt, geht über die weiteren details der angezogenen litterarischen privatfidele tagesordnung über und hält im übrigen an dem bezüglichen beschluß vom vorigen jahre fest.“

D. red.

## TOMMY ATKINS.

In der januarnummer hat W. Grote einen artikel über den ursprung dieses namens veröffentlicht und sich dabei im wesentlichen auf die zusammenstellung der bisher vorgetragenen nennungen beschränkt. Aus diesen ergibt sich eigentlich nur eins, nämlich daß der ursprung dunkel ist. Denn wenn zur erklärung beigebracht wird, der name T. A. stände als angenommener name in dem militärpaß oder in dem verpflichtungsformular, die beide leider in keiner weise genauer — vor allem zeitlich — bestimmt sind, so besagt das doch schließlich nichts anderes, als daß schon früher (wann?) dieser name offiziell zur bezeichnung des gemeinen soldaten gedient hat. Aber warum gerade dieser name? Klapperich gibt zwar einen grund dafür an, aber leider zagt er nach der weise aller schulausgaben nicht, woher diese wissenschaft stammt.

Weniger weil ich glaube, das richtige gefunden zu haben, als vielmehr um eine anregung zu geben und, wo reichere bibliographische hilfsmittel zur verfügung stehen, zur weiteren prüfung zu veranlassen, teile ich die folgende beobachtung mit. Vor mir liegt ein zweibändiges werk *Rump | or an | Exact Collection | Of the Choicest | Poems | and | Songs | Relating to the | Late Times. | By the most Eminent wits, from Anno | 1639. to Anno 1661 | London, Printed for Henry Brome at the Gun in Ivy | lane. and Henry Marsh at the Princes Armes | in Chancery-lane. 1662.* Beim zweiten band steht über dem druckort noch *Vol. II.* Das werk ist ein nachdruck, der 1873 bei Chatto & Windus erschienen ist; diese tatsache wird aber nirgends mitgeteilt. Das ganze ist eine chronologisch geordnete sammlung politischer satiren vom royalistischen standpunkt aus. In *Part I*, pag. 136, 137 findet sich ein gedicht unter der überschrift: *Upon Alderman Atkins brewinging his Slops<sup>1</sup> on the great Training day.* Dieser Alderman Atkins wird in der sammlung noch öfter erwähnt, meistens sehr kurz und immer mit anspielung auf die in genanntem gedicht ausführlich erzählte begebenheit. Im ganzen noch 11 mal, vol. I pag. 21, 61, vol. II pag. 3, 23, 50, 54, 58, 82, 85, 103, 146. Wäre es nicht denkbar, daß sich aus diesem Alderman Atkins eine bezeichnung für einen unsaubern, unordentlichen soldaten und schließlich für einen soldaten überhaupt entwickelt hat?

Bei dieser gelegenheit möchte ich darauf hinweisen, daß ein anderer von Kipling für den soldaten gebrauchter ausdruck auch schon in dieser sammlung erwähnt wird. In Kiplings gedicht *The Young British Soldier (Barrack-Room Ballads s. 52)* endigt der refrain *So-oldier of the Queen.* In der sammlung *Rump Songs*, vol. II, pag. 177—183 steht das gedicht:

<sup>1</sup> *Slops* ist nach Muret noch jetzt beim militär und bei der marine der ausdruck für kleidungsstücke, die den mannschaften von der regierung zum selbstkostenpreise geliefert werden.

*Stout Georg and the Dragon. To the Tune of, Old Souldier of the Queens, etc.*, und dahinter, pag. 183—184, *A Free-Parliament Lelany To the Tune of, An old Souldier of the Queens.*<sup>1</sup> Im ersten lied heißt der refrain: *From a Rump insatiate on the Sea, Libera nos Domine.* im zweiten: *From Fords and Kaaves, in our Parliament-free Libera nos Domine.* Es ist klar, daß die melodie damals schon reichlich 60 jahre alt gewesen sein muß, was auch darin ausgedrückt zu sein scheint, daß das erste gedicht in besonders alter form, mit vielen *black-letters*, gedruckt ist. Der originaltext der melodie ist mir nicht bekannt.

Friedberg

E. RIEDEL.

# DAS PASSE DÉFINI UND DAS IMPARFAIT DU SUBJONCTIF.

Antwort an herrn Ducotterd.

*Le tout était bien envenu à l'imparfait,  
l'imparfait imparfait de l'école  
François Coppée. Mon frere parler*

Ich erlaube mir, ein paar bemerkungen gegen herrn Ducotterd in der frage vom *passé défini* und *imparfait du subjonctif* zu machen. Ich spreche zuerst vom *passé défini*. Niemals habe ich gesagt, daß diese zeitform abgestorben sei oder unbedingt absterben werde. *N. Spr.* V, 313 habe ich geschrieben: „Wenn es somit auch wahr ist, daß das *imparfait* und das *passé défini* noch heute durch feste grenzen scharf voneinander getrennt sind, so kann man doch behaupten, daß das *imparfait* viel lebenskräftiger ist als das *passé défini*. Und soll in der zukunft eine von diesen zeitformen allmählich absterben, so wird dieses schicksal, aller wahrscheinlichkeit nach, das *passé défini* treffen.“ Dazu macht herr Ducotterd folgende, die betreffende frage wenig beleuchtende bemerkung: „Ja, wenn der himmel einstürzte, dann wären alle . . .!“ Mir ist das *passé défini* niemals lästig gefallen; ich hasse keinen menschen, sollte ich denn eine zeitform hasen? Ich kann herrn Ducotterd versichern, daß ich meine schüler nicht nur „darauf aufmerksam mache“, sondern ich versuche sogar, ihnen den scharfen unterschied zwischen den beiden zeitformen, mit einschluß vom *passé indéfini*, einzuprägen; ja, das ist eines von meinen steckenpferden, wenn ich überhaupt auf dergleichen in meinem unterricht reite. In diesem punkte bin ich also kein gegner von herrn Ducotterd, wenn überhaupt „einer unter den vielen“ der gegner einer grammatischen autorität sein darf. Ich komme jetzt an das *imparfait du subjonctif*. Von dieser zeitform habe ich l. c. gesagt: „. . . da jene zeitform (*imparfait du subjonctif*) außer in der dritten person oder wenn man gewisse effekte erzielen will, sehr selten vorkommt.“ Die zeitformen in der dritten person, die herr Ducotterd zitiert hat, um die frequenz des *imparfait du subjonctif* zu beweisen, kommen also schlechtlin nicht in betracht. Die übrigen formen erscheinen dann und wann, und zwar,

<sup>1</sup> Das ist gen. 89

wenn der Stil feierlich ist oder der Verfasser einen besonderen effect hervor-  
rufen will. Dann wäre sogar eine form *assassinassiez* aufzutreiben.  
Bekannt ist folgender scherz im *Almanach amusant* 1812, der auch  
belchrend ist:

*Ah! Fallait-il que je vous tisse,  
Fallait-il que vous me plussiez,  
Qu'ingrument je vous le dâsse,  
Qu'avec orgueil vous vous fussiez!  
Fallait-il que je vous aimasse,  
Que vous me déespérassiez  
Et qu'en vain je m'opiniâtasse  
Et que je vous châtirasse  
Pour que vous m'insultassiez!*

Schon im altfranzösischen scheinen die formen auf *-asse* nicht  
beliebt gewesen zu sein. Man tat sogar diesen formen analogische  
gewalt an und veränderte sie in formen auf *-asse*. Vgl. Darmesteter  
et Hatzfeld, *Le seizième siècle en France*, s. 210: *Le vieux français  
trouvait la terminaison ASSE, ASSEN etc., trop lourde, l'avait affaïllie, en  
ISSE, ISSER, etc.: QUE S'AILLISSE, QUE NOUS AILLISSIONS, etc.* Gegen herrn  
Dueotterd behaupte ich also, daß die formen auf *-asse* und *-asse* in  
täglicher rede verhältnismäßig selten sind. Doch gebe ich zu, daß  
gewisse formen wie *enasse*, *fusse*, *dusse* und die kürzeren auf *-asse* weniger  
selten sind als die mit schwerfälligen endungen.

*Visse* im *Cyrano* ist keine derbe form, ebensowenig wie *trisse*  
(von *trisser*) s. 80. Übrigens steht es nicht *le visse*, sondern *les visse*.  
Druckfehler oder absichtlich wegen *le vice*? M. Rostand schreibt  
*présentasse*. Die reimsilbe *place* gibt ihm guten grund dazu. Wenn  
M. Rostand im gewöhnlichen leben spricht, sagt er vernütlich *présente*.  
Er schreibt auch, *Cyrano*, s. 71:

*Il faut d'ailleurs que je vous die,*

das mit *Comédie* reimt. In täglicher rede, glaube ich, sagt er: *Il faut  
que je vous dise.*

Jetzt will ich herrn Dueotterd ein wirklich derbes beispiel  
anführen, wodurch Frédéric Masson wahrscheinlich beabsichtigt, das  
zuimperliche wesen der kaiserin Joséphine hervorzubeben. Er schreibt  
in *Napoléon et les femmes*, s. 112:

*Elle avait, dans sa nature de créole, un singulier besoin de s'entourer  
de complaisances qui ne fussent ni tout à fait du monde ni tout à fait  
de la domesticité, qui lui plussent par leur jolie figure, l'amusassent par  
leurs reparties, la distraussent par leurs talents, peuplassent enfin gentiment  
ce palais stérile comme la grandeur dont elle ne sortait jamais.*

Das ist derb. Das allerderbste hierbei ist, daß Frédéric Masson  
ein *imparfait du subjonctif* macht, das gar nicht existirt. Denn das  
*passé défini* von *distraindre* ist faktisch abgestorben, und somit auch das  
*imparfait du subjonctif*. Trotzdem wird ein neues gemacht, und zwar  
eines auf *-asse*, damit der effect dadurch erhöht werde.

Aus den folgenden beispielen dürfte es erhellen, daß sich die *imparfait* über das *imparfait du subjonctif* manchmal leicht machen, wenn man es in taglicher rede anwendet.

Lucas, *Le vicomte de Bragelonne*, V, 248: *Il m'a promis des*

*sergents la reine, La Fontaine.*

*Mais avant que tu l'écrives,*

*Il t'a promis des écrivains.*

*Les de vire des écuriers redoublèrent.*

In *Paulo illustre* kommt folgender dialog von Gyp vor:

*Quand partez-vous, oncle Albert?*

*Le 16...*

*Et vous venez le 7? Vous appelez ça peu de jours!*

*pendant une semaine il faudrait que je reste tranquille...*

*Que je reste...*

*— Taise... je n'peux pas, c'est trop long!*

In *L'Illustration*, 1895, hat Paul Billhaud ein kleines theaterstück, *la Dame*, geschrieben, wo folgendes zu lesen ist:

*Mais Dieu, je n'ai pas l'habitude de ces sortes d'affaires et il*

*est peut-être préférable que vous parlussiez le premier.*

*Oh, d'abord, Madame, pas d'imparfait du subjonctif dans ces*

*affaires, l'air l'assommoir, 8 1891.*

*Mes enfants, est-ce que vous allez rester dans l'excentricité à parler de*

*l'air l'assommoir? Si oui... je voudrais que vous ne laissiez passer?*

*l'air l'assommoir et tu passeras.*

*Madame: Il faut temps que vous arriviez!*

*Madame: — Il faudrait que vous arrivassiez.*

*le bar et Legouvé: Bataille de dames.*

*Charles: — Oui, Madame, et je ne pensais pas que c'était assommoir*

*l'assommoir.*

*Charles: — Offusqué... un subjonctif à présent.*

Sogar die dritte person scheint hier zu literarisch zu sein. Ich

glaube also, daß man in taglicher rede, wo nie feierlichkeit wä-

re, die langen formen des *imparfait du subjonctif* vermeiden.

Jetzt nehme ich *Sans famille* in die hand. Hector Malot schreibt

*comme je n'étais plus bon à battre sans que ça me rende*

und doch hätte es hier in diesem alltäglichen stil und in der

person recht sitzen können. Wenn man sogar eine geläufige

des *imparfait du subjonctif* bisweilen vermeidet wie leicht sollan

nicht die formen des *présent* einsetzen, um die längeren und

verfalleneren des *imparfait* zu ersetzen. Für diesen gebrauch, der

bekannt ist, weitere belege beizubringen, hat seinen zweck

*Verköpft.*

ALFRED SCHLAGEN

## ENTGEGNUNG.

Die bemerkungen Koschwitz' auf s. 56—57, III, 1 meiner zeitschrift auf die ich mich, beiläufig gesagt, bei abfassung meines artikels im XI bd. der *Neueren Sprachen* gefaßt gemacht hatte, veranlassen mich einige worte der entgegnung zu sagen, zumal ich noch einiges zu berichtigen habe. In dem artikel: Die gegner der reform und die neuen lehrpläne, XI, s. 243 hatte ich gesagt: „Wenn der eine oder der andere der reformer *gelegentlich einmal* den ausdruck ‚beherrschen‘ und ‚denken‘ in der fremden sprache gebraucht hat, so ist das natürlich nur *cum grano salis* zu verstehen.“ Dazu bemerkt Koschwitz, dieses *gelegentlich einmal* ließe vermuten, daß ich die sturm- und drangperiode und die trümpfzeit des deutschen reformertums nicht miterlebt hätte. Nun, miterlebt im dem sinne, wie K. es meint, habe ich die zeit wohl nicht. Persönlich habe ich auf den neuphilologentagen nur zweimal zugegen sein können, im jahr 1892 in Berlin und 1896 in Hamburg. Im jahre 1892 hatte ich zu den brennenden fragen, die die gemüter bewegten, kaum zuhause nehmen können, da ich damals noch hilfsehrer war und während meiner hilfsehrerzeit als *überflüssiger neusprachler* in einem ländchen mit nur drei höheren lehranstalten fast nie gelegenheit gehabt hatte, mich im neusprachlichen unterricht praktisch zu betätigen. In ermunterung dessen suchte ich mich theoretisch wenigstens einigermaßen mit der methodik des neusprachlichen unterrichts vertraut zu machen. Zeit genug hatte man damals als hilfsehrer dazu, denn man war meistens nur mit der halben stundenzahl für den praktischen dienst angesetzt. Die bestrebungen der reformer habe ich von vorn herein mit freude begrüßt, wenn sie mir auch etwas zu weit in ihren forderungen zu gehen schienen. Das verfahren im altsprachlichen unterricht, das ja fast durchweg das rein synthetische gewesen, hielt ich schon damals nicht für die geeignete methode im neusprachlichen unterricht. Und so habe ich von 1892 ab die verhandlungen auf den neuphilologentagen ziemlich aufmerksam verfolgt. Natürlich entschwindet einem das und jenes wieder aus dem gedächtnis, da man zuzeiten durch andere dinge mehr in anspruch genommen ist. — Mit jener bemerkung „gelegentlich einmal“ sollte nun nicht gemeint sein, daß sie wirklich nur ein einziges mal gefallen sei. Da ich aber die genaue zahl der fälle anzugeben in dem augenblick, als ich schrieb, außer stande war, so hielt ich es für rätlicher, eher zu wenig als zu viel zu behaupten. Der artikel Wendts in den *N. Spr.* XI, 9 s. 558 ff. brachte mich auf den gedanken, daß Wendt diesen ausspruch *beherrschen* früher schon einmal getan haben könnte, und so habe ich nachgeforscht und gefunden, daß dies auf dem 8. neuphilologentage zu Wien 1895 tatsächlich geschehen ist. Die erste der bekannten Wendtschen thesen lautet: „Die *beherrschung* der fremden sprache ist das oberste ziel des unterrichts, den unterrichtsstoff bildet das fremde volkstum. Die fremde sprache ist das

mitteln, um in dessen erkenntnis einzudringen. Wendt meint nach wie vor auf diesem standpunkte. In bezug auf die lehre der fremden sprache äußerte sich aber gleich auf dem neuphilologentage Klinghardt, der doch immer in der vorderreihe der reformer gestanden hat, folgendermaßen: „Das kann natürlich nicht gemeint sein, daß ein schüler jemals dazu kommt, eine fremde sprache zu beherrschen. Ich habe fleißig gearbeitet, kann es nicht sagen, daß meine schüler die französische sprache beherrschen.“ Wenn nun auch Wendt die fremden sprachen in ganz außerordentlichem maße beherrscht, so werden die schüler doch nie dahin kommen; denn erstens müssen sie heutzutage zu vielerlei treiben, es ist ausgesetzt ihre aufmerksamkeit der fremden sprache schenken zu müssen und da sie sich, außer in den fremdsprachlichen stunden, nicht ausdrücken und deutsch hören und deutsch denken, so ist es unmöglichkeit, in der fremden sprache denken zu lernen, auszulassen. Ist ein oberlehrer aber nicht jahrelang im auslande gewesen, und hat er später nicht immer gelegenheit, sich die in der fremden sprache erworbenen fertigkeiten zu erhalten, so kann er von sich selbst nicht sagen, daß er die fremde sprache beherrscht.

Kischwitz schreibt ferner, ich schiene keine ahnung zu haben, was gewöhnlich bestimmte vorkommnisse im auge habe, wenn er eines oder jenes abschreckende beispiel anführte. O ja, eine leise ahnung habe ich schon gehabt, das kann ich versichern. Ich bin nicht im stand sich anzunehmen, daß jemand aus prinzipienreiterei oder bloßer selbstsucht sich so etwas aus den fingern sauge. Ich habe auch gesehen, was Winkler gegen die reform vorgebracht hat. Dann sagt professor Sokoll aus Wien auf dem wiener neuphilologentage folgendes: „Unter den nach der reform herangebildeten schülern hatten viele mit eifriger eifer gearbeitet, sie beherrschten vielleicht die konversation in oberflächlicher weise, aber weiter leisteten sie nichts, sie hatten eine scheu vor schwierigen texten.“ Die lehrer, die mit ihrem unterricht solche resultate gezeitigt haben, müssen vom wesen der reform einen halbsehen begriff haben! Ich behaupte, die herren haben nicht nach der reform unterrichtet! Sie haben von weitem davon absehen hören, das hat sie angelockt, sie sind aber an der schwelle der reform stehen geblieben und haben sich dadurch, daß sie sich mit dem wesen der reform nicht hinreichend vertraut gemacht haben, eine große fahrlässigkeit zu schulden kommen lassen, die man gewissenhaften lehrern eigentlich nicht zutrauen sollte. Wenn sie den vortrag Walters auf dem karlsruher philologentage 1894 sorgfältig und aufmerksam angehört hätten, würden sie entweder von dem vorhaben, nach der reform zu unterrichten, abgesehen haben, oder sie würden sich, wie die vertreter der reform der sache so energisch angenommen haben, daß man ihnen eine solche stümperei nicht hätte zum vorwurf machen können. Walter sagt dort deutlich genug, was ein lehrer, der nach

der reform unterrichten will, zu tun hat. Unter reform ist hier die richtung gemeint, welche die fremde sprache als unterrichtssprache verwendet.

Ein lehrer, der die fremde sprache nun nicht eingeübten beherrscht, ist von vorn herein nicht dazu berufen, diese unterrichtsweise anzuwenden. Glaubt einer aber, im unterrichte fünf gerade sein lassen zu können, so wird er bald merken, daß die schüler mit fünf multiplizieren. Was dann für leistungen dabei herauskommen, dafür könnte wohl jeder aus seiner schulzeit beispiele anführen; davor behüte eben auch nicht die alte synthetische methode mit dem beliebigen hin- und herübersetzen. Früher gab es doch immer da eine oder andere fach, in dem trotz der synthetischen methode herzlich wenig geleistet wurde. Am gymnasium war es in der regel das französische, was ja wohl hauptsächlich auf der mangelhaften vorbildung der lehrer beruhte. In der regel waren die lehrer des französischen gar keine neuphilologen, und das französische nahm eine bloße aschenbrödelstellung am gymnasium ein. Heut ist's damit ja anders bestellt. — Im unterricht nach der reform, sagt Walter ja selbst, bedarf es der größten unsicht und anstrengung. Und da gibt es lehrer, die ihrer pflicht zu genügen glauben, wenn sie ein bißchen schreiben, lesen und sprechen lassen? Das ist doch keine „reform“. Unter der flagge „reform“ scheint sonach mancher zu regeln, der keine ahnung von ihrem eigentlichen wesen hat. Vor jahren habe ich selbst von einem realgymnasium einmal einen knaben in die gymnasialquarta bekommen, der die einfachsten regeln und vokabeln nicht kannte. Als ich ihn verwundert fragte, wie das käme, sagte er, sie hätten das nicht so gemacht — d. h. keine systematischen grammatischen übungen angestellt — sie hätten bei ihrem kandidaten nur gelesen und gesprochen. Da der junge aber überhaupt keine große neigung hatte, hart holz zu bohren, so mußte er die schule bald wieder verlassen. Es war mir daher etwas zweifelhaft, ob er mir in bezug auf die unterrichtsmethode, die er genossen, die wahrheit gesagt hatte, auch ist es mir unbekannt geblieben, ob der geniale kandidat wirklich ein neusprachler gewesen ist. Auf keinen fall war der junge nach der „reform“ unterrichtet worden. Solche stümperei ist keine „reform“. Was ich über die wirkliche „reform“ und die damit erzielten resultate gelesen und sonst erfahren habe, lautet ganz anders. Mein erfahrungskreis ist ja in dieser beziehung, wie Koschwitz ganz richtig bemerkt, eng begrenzt. Aber da kann man sich helfen indem man die ansichten anderer auführt, die einen weiteren erfahrungskreis haben, und die unzweifelhaft ebenfalls über informationen der verschiedensten art verfügen. So sagte professor Föppter-Bonn auf dem 6. neuphilologentage zu Karlsruhe 1894: „Für uns universitätsprofessoren kommt folgendes heraus: wer schickt uns bessere schüler, die alte oder die neue methode? Was uns die alte liefert, kann man im laufe der jahre mit bitterkeit erfahren,

die neue liefert, wissen wir noch nicht. Deshalb müssen wir lehrer in das gymnasium und realgymnasium und fragen und sehen, was sie mit der neuen methode erreichen. Nach dem, was ich gesehen habe, erreicht man mit der neuen methode das zehnfache, was deshalb werde ich die 'reform' begrüßen: je mehr sie tüchtige lehrer liefert, desto theurer ist sie mir". Ich kann nicht sagen, ob sich Herr Später wieder darüber geäußert hat, und ob seine hoffnung in der sache gegangen ist. Auf dem 8. neuphilologentage zu Wien 1898 sprach sich professor Schröer-Freiburg folgendermaßen: „Die badischen lehrer, die ich jetzt bekomme, sind gar nicht zu vergleichen mit den, die ich sonst gelobt habe.“ — Mitunter erfährt man auch durch andere etwas, das immerhin einigen wert haben dürfte. So kenne ich einige lehrer von anderen herren, die in dieser sache kompetent sind. Sie haben bei revisionen die beobachtung gemacht, daß schüler, die sich der reform unterrichtet worden waren, in der grammatik durchwegs besser waren, im übrigen aber, besonders im mündlichen, leistungen zeigten, wie sie sie sonst nie angetroffen hatten. Es handelt sich hier um revisionen an realschulen verschiedener provinzen. Wenn also allgemein der reform betont wird, daß im unterricht nach der reform eine bessere grammatikische kenntnisse erreicht werden, so ist dies als ein fort zu bezeichnen. Zeigen die schüler mangelhafte grammatikische kenntnisse, so hat es der lehrer an der nötigen unarsicht fehlen lassen, in systematischen übungen, worauf besonderes gewicht zu legen ist, nicht berücksichtigt. Der reform soll man aber die schuld nicht geben. Die wirkliche reform braucht man eigentlich nicht zu unterlegen, die leistungen, die mit ihr erzielt worden sind, sprechen für sich selber. Sind stümpereien vorgekommen, so verdienen sie nicht den namen 'reform'.

Wenn Koschwitz weiter sagt, die zeichen der zeit scheinen spurbar nur vorübergegangen zu sein, wenn ich noch ein weiteres avanzen der neuen methode in Deutschland für möglich hielte, so habe ich mich zunächst zu bemerken, daß ich mich nicht gefühlt habe, eine neue methode erfunden zu haben, daß somit vom avanzen einer neuen methode nicht die rede sein kann. Im übrigen ist der sinn, ob von einem avanzen auf der ganzen harte gesprochen habe, ein ganz anderer, wie wohl jeder aufmerksame leser bemerkt haben wird. Koschwitz gibt ja auf s. 57, III, 1 selbst zu, daß noch ein fortsetzen möglich ist, wenn er sagt: „Nachdem die methodenfrage so ziemlich auch für uns gelöst ist, besteht die aufgabe der gegenwart darin, zu prüfen, was man außerdem etwa aus dem vielen methodenkraut des gegenwartstums als brauchbar mit in den neuen unterricht hinübernehmen kann.“ Unmittelbar vorher heißt es aber: „Uns erscheint es evident, daß wir uns der weg zur synthetischen methode der früheren zeit zurückwenden.“ Die rückkehr zur synthetischen methode in reinkultur, wie ich sie teilweise kennen gelernt habe, möchte ich allerdings nicht als fort-

schritt bezeichnen. Möglich wär's aber schon, daß dieser schritt ein geringeres übel wäre als jene stämpereien, die man mit „reform“ bezeichnen will.

Etwas anröchtig scheint jene alte methode doch geworden zu sein, denn es soll ja schließlich ein *neuer unterricht* durch übernahme brauchbarer übungen der reform dabei herauskommen. Da jüngere kollegen die alte synthetische methode aus eigener erfahrung kaum kennen gelernt haben, möchte ich hier einmal etwas näher darauf eingehen. Im engen zusammenhang mit dieser alten synthetischen methode stand der übertriebene formalismus, der sich von den untern klassen naturgemäß in die oberen fortzupflanzen pflegte und nur allzuhäufig dem schülern nicht nur die sache, sondern auch ihre lehrer verleidete. Man konnte es häufig erleben, daß gerade die lehrer, denen die form über alles ging, gegen alle regeln der pädagogik durch schroffheit, erregung von angst und furcht und durch massenhafte strafarbeiten die grammatische sicherheit herbeizuführen suchten. Die form war die hauptsache, der inhalt kam zu kurz. Dieser unterrichtsbetrieb war, wenn irgend einer, handwerksmäßig; man könnte ihn mit der arbeit eines grobschmiedes vergleichen, der auf der spröden masse lange mühsam herumhämmert, ohne die richtige form herauszukriegen, weil er sie nicht hinreichend am feuer erwärmt hatte.

Kämmel sagt, der übertriebene formalismus habe früher gerade in Preußen in besonderer blüte gestanden und dem gymnasium viel feindschaft zugezogen, während man in Sachsen, wo der unterricht nach humanistischen grundsätzen erteilt worden sei, von dieser gegnerschaft nichts oder nur wenig gemerkt habe. Nun, Kämmel wird man einige erfahrung nicht absprechen können. Zwar sagt man, diese gegnerschaft sei nur von denen ausgegangen, die ihre liebe not gehabt hätten, auf dem gymnasium vorwärts zu kommen. Das ist aber nicht ganz richtig. Es haben sich über diesen übertriebenen formalismus auch männer ausgesprochen, denen man nicht gerade feindschaft gegen das gymnasium nachsagen kann. Und ich kenne selbst eine ganze anzahl ehemaliger gymnasiasten, die tüchtiges in den alten sprachen leisteten, auf den ersten plätzen saßen, als studenten weiter fleißig arbeiteten und jetzt auch in angesehenen stellungen als ärzte, juristen und philologen tüchtiges leisten. Wenn man aber auf die alte unterrichtsmethode zu sprechen kam, so konnte man nur abfällige äußerungen hören. Seit 20 jahren ist aber vieles anders geworden, weniger arbeit aber sicherlich nicht. Glücklicherweise gab es aber auch damals, als die alte methode so in blüte stand, sehr tüchtige lehrer, die nicht ausschließlich auf die synthetische methode eingeschworen waren, sondern teilweise so verfahren, wie es jetzt die neuen lehrpläne fordern. Ich würde diese methode etwa die analytisch-synthetische nennen. Der unterricht nach dieser methode war wirklich humanistisch und in hohem grade fesselnd, weil der inhalt im vordergrunde stand; dabei kamen die

grammatischen kenntnisse nicht zu kurz; es wurde aber nicht jede möglichkeit wie eine hauptsache behandelt. Einen solchen hervorragenden lehrer habe ich während meiner schulzeit kennen gelernt, es war ein klassischer philologe. Diesen nahm ich mir zum muster, als ich im jähre 1893 den neu Sprachlichen unterricht am gymnasium übernahm. Ich ging ich noch einen schritt weiter, indem ich die übungen, die reformer, z. b. Walter auf dem neu philologen tage zu Karlsruhe, zur festigung der grammatischen kenntnisse und der vokabeln empfahlen, zu unterrichten zu verwerten suchte. Die fremde sprache als unterrichtssprache zu verwenden, konnte ich mich jedoch nicht entschließen. Bester linde befürchtete ich, daß sich die grammatik dabei vertiefen konnte. Die erfahrung, wie sie von den ersten reformern gemacht worden ist, beweist indes, daß solche befürchtungen unbegründet sind. Aber vorsicht ist doch geboten. Dann betonten die reformer aber selbst, so Walter 1894 in Karlsruhe, daß der unterricht nach der reform außerordentlich anstrengend sei, und daß man darauf achten müsse, weniger stunden und kleinere klassen zu bekommen. Diese forderungen müssen aber bei der finanzlage der einzelnen stanten nicht mehr noch lange ein frommer wunsch bleiben. Dieses unterrichtsverfahren konnte daher der gesundheits des lehrers nur nachtheilig sein, und so war es von vornherein klar, daß sich die mehrzahl gegen dieses verfahren erklären würde. Entsetzlichkeit muß aber nach kräften im unterricht angestrebt werden. Auch ließ ich den unterricht mit der fremden sprache als unterrichtssprache für die schüler zu anstrengend. Nachdem schiedens die lehrpläne ein anderes verfahren vor. Und diese bestim mungen sind doch wohl getroffen worden, damit sie befolgt werden.

Sie hatten auch die forderungen der lehrpläne eine mittlere linie gezogen, auf der alle das vorgeschriebene ziel bei einigem geschick und willens erreichen können. Da ich während meiner hilfslehrerzeit im neu Sprachlichen unterricht so gut wie gar keine erfahrung hatte sammeln können, weil ich in meinen hauptfächern fast als beschäftigt werden konnte, so war, als ich im jähre 1893 den neu Sprachlichen unterricht an einem gymnasium selbständig übernehmen mußte, guter rat theuer. Auf die alte synthetische methode, wie sie im alt Sprachlichen unterrichte fast ausschließlich gehandhabt worden war, verzichtete ich von vornherein, ich konnte mich aber auch nicht entschließen, die schwierigere reformmethode in ihrem ganzen umfange anzunehmen. Da mir zunächst die verteilung des stoffes auf die verschiedenen klassen das wichtigere zu sein schien, so beschloß ich, im unterricht einen mittleren weg einzuschlagen, auf dem ein entgleiten nicht wahrscheinlich war. Sichere kenntnisse der grammatischen regeln und der vokabeln, sagte ich mir, müssen die grundlage bilden. Diese mußten auch erreichen lassen, wenn systematische übungen im mündlichen wie schriftlichen gebrauch der sprache nicht unbeachtet gelassen wurden.

Wo mir das verfahren der reformer etwas zu kompliziert erschien, habe ich es einfacher gestaltet, und so bin ich von vornherein um die schwierigkeiten, die die reform wohl sonst bietet, leicht herumgekommen. Was ich an der reform besonders lobenswert fand, war, daß sie sich nicht wie die altsynthetische methode z. b. bei der einübung der formenlehre mit dem öden pauken der einzelnen formen begnügte, sondern in ganzen sätzen übte. Diese neuerung haben wir doch wohl den reformern zu verdanken. Dagegen wird sich nichts einwenden lassen. Wenn die schüler beim konjugieren stets eine ergänzung zum verbum nehmen, so haben sie davon entschieden größeren nutzen, als wenn sie nur die formen einzeln für sich üben und erst beim übersetzen das objekt und andere ergänzungen an die richtige stelle setzen lernen, wie das nach der alten methode üblich war. Diese übungen werden in ganz systematischer weise mündlich und schriftlich vorgenommen; zu anfang aber werden erklärungen an der wandtafel gegeben. Werden so drei beispiele ordentlich erläutert, so haben m. e. die schüler davon einen größeren nutzen, als wenn sie eine halbe seite aus dem deutschen in die fremde sprache übersetzen. Dabei ist, so weit tunlich, das induktive verfahren anzuwenden; das ist anregender und für die schüler von größerem gewinn, gleichzeitig auch eine erleichterung. Naturgemäß wird man einen unterschied zwischen einem sextaner, quartaner und sekundaner machen müssen. Auf diese weise und durch die häufigen sprechübungen gelangen die schüler eben zu den sicheren grammatischen kenntnissen — auch ohne das übliche übersetzen aus dem deutschen.

Daß die so vorbereiteten schüler ohne große schwierigkeit ebenso gut aus dem deutschen übersetzen können, wie die nach der alten synthetischen methode, wenn ihnen nur die vokabeln bekannt sind, habe ich im verlaufe von 10 jahren mit schülern am gymnasium, realgymnasium und nun auch in der realschule in erfahrung gebracht. Ich habe nicht die absicht gehabt, etwa einen rekord zu erzielen; zunächst war mir daran gelegen, zu erfahren, ob die reformer mit ihren behauptungen recht haben, und ob man auf dem von ihnen vorgeschlagenen wege, wenn auch nicht ganz in denselben gleisen, zum ziele gelangen kann. So weit möglich, habe ich das induktive verfahren eingeschlagen und halte es für richtiger und zweckmäßiger als das synthetische und werde deshalb auch dabei bleiben. Die aneignung der grammatischen kenntnisse und der vokabeln bedeutet aber für die schüler eine erleichterung, denn es handelt sich hier nicht so sehr um die belastung des gedächtnisses, wie es nach der alten methode der fall war. Das wäre etwa meine methode. Ich bin überzeugt, daß heute schon sehr viele neuphilologen diesen weg wandeln und ihn ebenso ganz gut gangbar gefunden haben. Diese immerhin *gemäßigte* richtung erfordert ja schon etwas mehr nachdenken als die alte synthetische, nach der die schüler von den regeln zu den übungstücken geführt wurden. Aber

menschenliche kräfte erfordert dieses verfahren nicht. Der vor-  
genommene ist natürlich immer am schwierigsten, und das mit nat-  
ürlicher naturgemäß schwieriger als mit quantasem, das sich in der  
von latin getrieben haben. In meinem zweiten artikel (S. 21) N.  
der N. Spr. „Aus der praxis des französischen unterrichts“ (S. 21) N.  
ich gesagt: „Wir unterrichten an unserer realschule nach Platz-Kates  
so, daß wir die erfahrung, daß man in sexta und quinta schon  
lesen muß, wenn man mit den französischen stücken abzurichten  
willing werden will. Zum übersetzen aus dem deutschen bleibt  
noch zeit. Uns vorschlägt das allerdings weniger, da unser  
auch ohne diese übungen sichere kenntnisse in der grammatik  
und vokalein übermitteln werden.“ Wenn mir die wort „uns“  
in der feder gekommen sind, so habe ich natürlich zu  
überlegen gedacht, die dieselben erfahrungen gemacht haben wie ich.  
In die schüler, die in jenen klassen sitzen. Auch die korrektur-  
en las, hatte ich indes doch die empfindung, daß diese ausdrücke  
aufgefaßt werden könnten, wie es tatsächlich von einem kollegen  
geschehen ist, und so änderte ich sie. „Uns“ und „unser“ waren also  
korrekturlos gestrichen. Leider waren mir diese bogen gerade  
vor den michaelisferien zugegangen, wo ich sehr viel anderes  
zu thun hatte. Da ich außerdem noch einige satzkorrekturen vorzu-  
setzen und auch einiges hinzuzufügen gedachte, so ließ ich sie etwa  
liegen; so ist es gekommen, daß meine korrektur kein druck  
von betrachtung mehr hatten finden können. Ich muß noch  
erwähnen, daß Platz-Kates bei uns damals in den klassen VI-IV  
verleitet war, daß also nur diese parallelklassen in betracht kommen  
konnten.

Diese erklärungen habe ich gleich nach dem erscheinen des an-  
genannten artikels einem meiner kollegen, herrn oberlehrer Buch,  
in unsern an jenen ausdrücken nahm, gegeben und die berichtigung  
ausgesprochen gestellt. Da sie nicht sogleich erschien, hat er im  
nächsten hefte der Koschwitzschen zeitschrift eine erklärungen erscheinen  
lassen. Nun wird ja jede irrige auffassung ausgeschlossen sein. Ich  
möchte aber hier betonen, daß die andern herren, die in den klassen  
VI-IV nach Platz-Kates mit mir unterrichtet haben, dieselben er-  
fahrungen gemacht haben wie ich. Das haben sie mir wiederholt be-  
stätigt. Daß von der klasse III aufwärts die deutschen stücke zuerst  
möglich übersetzt werden sollen, ist mir verlangt worden. Für uns  
sind noch die lehrpläne maßgebend; darin wird das übersetzen von  
deutschen stücken für notwendig erklärt. In einer fachkonferenz  
wurde noch bestimmt worden, daß in der woche, wo keine  
Vorlesung geschrieben wird eine häusliche schriftliche übersetzung  
von den deutschen angefordert werden soll, und das geschieht auch  
regelmäßig.

Da es festgestellt worden war, ob wir die deutschen übungstücke übersetzen lassen wollten oder nicht, so habe ich die gelegenheit benutzt, auch hier zu erproben, ob die schüler ohne übersetzen aus dem deutschen sichere grammatische kenntnisse erlangen. Ich behaupte, daß dies der fall ist. Wie ich schon in dem artikel XI, 361 der *N. Spr.* betont habe, bin ich ja auch wegen der umfangreichen übungstücke in Plötz-Kares kaum zum übersetzen aus dem deutschen gekommen, oder ich hätte andere wichtige übungen auslassen müssen, die mir nützlicher sind. Da an der schule nicht durchgängig so verfahren wird, wegen der einrichtung mancher übungsbücher wohl auch nicht so verfahren werden kann, so war der ausdruck „*meine schüler*“ nicht genau. Was das übersetzen aus dem deutschen anlangt, so verlangen die lehrpläne überdies gelegentliche übersetzungen aus dem deutschen. Ich habe übrigens im schuljahr 1903/04 absichtlich in einer klasse hauptsächlich das synthetische verfahren eingehalten. Es handelt sich um das zweite unterrichtsjahr im englischen nach Dubislav und Buck, wofür zusammenhängende englische übungstücke fehlen. In einer andern klasse habe ich dagegen im wesentlichen das induktive verfahren eingeschlagen. Da die leistungsfähigkeit der beiden klassen ungefähr dieselbe war, so war mir daran gelegen, zu erfahren, ob sich ein wesentlicher unterschied ergeben würde. Nach den behauptungen der gegner der induktiven methode mußten nun die leistungen der schüler, die auf einzelsätze angewiesen waren, bessere sein als die der anders vorbereiteten. Ich finde nicht, daß dies der fall ist. Nun ist ja allerdings das pensum der höheren klasse ein viel schwierigeres als die schüler sind doch auch mit etwas mehr verstandesschärfe ausgerüstet als gerade die anfänger im englischen. Und außerdem ist soviel aus dem deutschen übersetzt worden! Da ich mit ihnen außerdem ungefähr dieselben mündlichen übungen zur befestigung der formenlehre und syntax vorgenommen, wie mit der andern klasse, so hätten die leistungen bedeutend bessere als in der andern klasse sein müssen. Das war aber nicht der fall. Dem induktiven verfahren gebe ich auf alle fälle den vorzug. Die schüler werden dabei zu größerer selbsttätigkeit herangezogen und haben davon größeren gewinn. Dem zufall darf man es selbstverständlich nicht überlassen, ob die kenntnisse in der grammatik und dem vokabelschatz haften bleiben. Daß dies beim induktiven verfahren oder der reform überhaupt der fall sei, kann man öfter aus bemerkungen von gegnern dieses verfahrens herauslesen. Ich muß immer wieder auf den vortrag Walters auf dem karlsruher neuphilologentage 1894 verweisen. Ohne diese mannigfaltigen übungen und die immanente repetition werden die grammatik und vokabeln natürlich in der luft schweben. Schade, daß Koschwitz es bei allgemeinen redensarten hat bewenden lassen. Es wäre mir lieber gewesen, wenn er einen bestimmten punkt herausgegriffen hätte; darauf hätte ich dann näher eingehen und eventuell daraus gewinn ziehen können.

Sollte er aber anstoß daran genommen haben, daß ich die konjugationen ohne deutsch betreibe, so möchte ich dazu bemerken, daß es m. e. durchaus nicht nötig ist, das deutsche immer nebenher zu schreiben, nachdem es zu anfang einmal festgestellt worden ist. *Schwarz* sagt ja selbst, daß sich beim schüler im anschauungsunterricht nach den Hölzelschen bildern der deutsche begriff von selbst erschließt und nicht gelehrt werden kann. Das ist doch beim konjugieren ebenso der fall, also kann man auch hier vom deutschen absehen. Ich habe nun außerdem dann und wann die probe gemacht, ob die schüler, wenn die formen einfach deutsch abgefragt werden, wie auch der alten methode der fall war, richtig antworten konnten. Ich habe gefunden, daß dies der fall war. Da ich diese übungen für mich nicht mache, so ist das resultat natürlich nicht mein verdienst, sondern der deutschen lehrer, bei denen die schüler ordentlich lesen lernen konjugieren lernen. Das müssen sie natürlich können, es würde man wohl im fremden unterricht nicht um deutsche verkommen. Bei gutem unterricht im deutschen geht es unter allen umständen.

Über die methode haben die neuen lehrpläne entschieden. Es geht also nur noch darum handeln, die methode, die nach den neuen *saecul als möglich* induktiv sein soll, auszubauen: daß immer überall induktiv zu verfahren sei, wird gar nicht verlangt, ist auch nicht notwendig und mitunter vielleicht gar nicht zu empfehlen, denn nicht immer nach der schablone verfahren werden. Daß aber diese in den lehrplänen empfohlene und von den reformern längst als die induktive methode für die schüler erleichterungen mannigfacher verlangt, kann nur bestreiten, wer sie nicht anwendet. Und daß diese erleichterungen notwendig sind, dafür sprechen m. e. gewisse zeichen der zeit. So zählte die versammlung der ärzte und naturforscher auf ihrem vorjährigen kongreß einem redner lauten beifall, der behauptete, daß die schüler der höheren lehranstalten Deutschlands noch immer zu lange passiv angestrengt würden<sup>1</sup>. Demnach müßte aber noch etwas mehr für die körperpflege geschehen. Den ärzten setzt man in diesen dingen ja wohl auch ein urteil zutrauen dürfen. Daß der körper nicht ganz zu seinem rechte kommt, dafür spricht auch die statistik des kriegsministeriums. Danach sind von den abiturienten der höheren lehranstalten Deutschlands nur 20% zum militärdienst tauglich, während die übrigen schüler 50% tauglicher aufweisen. Auch ein zeichen der zeit. So ganz spurlos sind die zeichen der zeit am ende doch nicht an mir vorübergegangen. Als eins der merkwürdigsten zeichen will es mir erscheinen, daß gegen die neuen lehrpläne gerade von einer seite mobil gemacht wird, von der man es am allerwenigsten erwarten sollte, und noch dazu zu einer zeit, da man

<sup>1</sup> Vgl. jetzt den kongreß für schulhygiene von ostern d. j. *D. red.*

über die wirkung der neuen bestimmungen noch gar kein abschließendes Urteil fällen kann. In der provinz Sachsen scheint man den entgegen-  
gesetzten standpunkt einzunehmen. Informationen stehen mir darüber  
tatsächlich nicht zur verfügung. Aber im laufe des winters haben gera-  
de an den magdeburger schulen und anderwärts revisionen stattgefunden,  
und die eindrücke, die man bei dieser gelegenheit gewonnen hat, lassen  
den schluß zu, daß in der provinz Sachsen von seiten des provinzial-  
schulkollegiums zunächst auf die erfüllung der neuen forderungen  
gedrungen wird. Und das hat recht. Man hat wohl auch seine be-  
friedigung ausgesprochen, daß die alte methode schon glücklich in  
eine neue form gegossen worden ist. In Magdeburg und der provinz  
Sachsen versteht man die zeichen der zeit vielleicht doch richtiger  
zu deuten.

Magdeburg

E. KOCHER.

#### SCHWARZES BRETT. 2. 3.<sup>1</sup>

2. In seinem höchst anregenden, von mir an anderer stelle zu be-  
sprechenden lehrbuch *Erstes jahr des neuen deutschen sprachunterrichts  
nach der direkten methode* (2. aufl., Moskau, 1903), sagt E. Mittelsteiner,  
nachdem er über den sieg der „neuen methode“ in Rußland seine  
genugtuung geäußert hat:

„Trotzdem kann ich nicht umhin, auch gewissen befürchtungen  
raum zu geben, weil es mir den anschein hat, als ob einzelne unserer  
reformer aus temperament oder grauer prinzipienreiterei die grenzen  
des möglichen oder wenigstens wünschenswerten bereits überschritten  
haben und ohne rücksicht auf manches durch hundertjährige erfahrung  
der alten schule geheiligte gewagten experimenten entgegengehen,  
namentlich hinsichtlich der übersetzung in die muttersprache und der  
bilderlage. Ist es doch auch in Deutschland bereits zur gründung  
eines neuen journals (auch im original: *Zeitschrift für französische und  
englischen unterricht* von Koschwitz usw.) gekommen, das sich die  
rücksichtsloseste bekämpfung der ganzen reformbewegung zur aufgabe  
gestellt hat, eine erscheinung, die ich nur durch die auswüchse der  
extremen richtung und deren vertreter erklären kann, vertreter, die es  
oft an der nötigen bescheidenheit fehlen lassen, dafür aber für sich  
allein das recht der alleinseligmachenden kirche in anspruch nehmen  
und der welt mit viel behagen die resultate ihrer tätigkeit mitteilen,  
die sie doch nur durch die rosa gefärbte brille der partei, des systems,  
der eignen persönlichkeits betrachten. Auch die wahre überzeugung  
von dem werte der neuen richtung sollte uns doch nicht blind machen  
gegen einzelne noch nicht genügend geklärte und durchgearbeitete  
seiten derselben und uns ebensowenig daran hindern, manches gute,  
längst erprobte aus dem „alten system“ zu nehmen. Hätten wir uns  
vor starren, einseitigen dinge“ Die wahrheit liegt doch in der mitte“

<sup>1</sup> Vgl. *N. Spr.* XI, s. 638.

So sehr ich (bis auf den zu allgemeinen allerletzten satz mit der abweichung des verf. übereinstimme, so wenig kann ich es in bezug auf ihren vermeintliche grundlagen. Der verf. kennt ja die literatur der deutschen reformbewegung. Ich möchte ihn fragen, ob ihm in jener literatur nicht etwas nur in der ihrer rückichtslosesten bekämpfung geschilderten literatur die geschilderten auswüchse entgegengetreten sind.

Unter dem für theorie und praxis des faches gleich lebhaft interessierten neuen leiter M. Goldschmidt hat sich das „organ des unterlandes neuphilologischen vereins deutscher hochschulen“, die *Neuphilologischen Blätter*, in letzterer zeit auch mit fragen der unterrichtsmethode befaßt. Der herausgeber, der aus seiner sympathie für die neue methode kein hehl macht, hat auch den gegnern freieste gegenüberung gestattet, was jeden, dem es um die sache zu tun geht, nur freuen kann. Unberechtigter angriffe werden wir uns zu enthalten wissen. Einen solchen hat im 5. heft des jahrgangs XI (Verbrauch u. a. gegen mich gerichtet, weshalb ich im 6. heft ebenfalls antworten bereits erwidert habe. Ich möchte aber auch hier noch kurz in kürze angeben, mit welchen vorurteilen unser neuer gegner umgeht. M. unterscheidet „in der reihe der reformfreunde zwei prinzipielle lagern: einen „gemäßigten“, dem er Koschwitz, Münch, Meißel u. a., und einen „extremen, radikalen“, dem er Kühn, Vißtor, Kuntz u. a. zuwieset. Für uns „radikale“ – samt und sonders? – ist z. b. charakteristisch sein, daß wir die praktische seite der vorlesung in den vordergrund stellen und als oberstes ziel des unterrichts die sachverständigkeit betrachten. Unsere „direkte methode“ soll auf verordnungen beruhen, „die unvereinbar mit den resultaten der psychologie und darum grundfalsch sind“; an männern, die diesen nachweis führen, habe es von vornherein nicht gefehlt. Dann heißt es weiter: „Die ganzen freilich verhielten sich die anhänger einer gemäßigten reform verhältnismäßig still und abwartend zurückhaltend“, während die radikale reform in zahlreichen broschüren (von denen am bekanntesten die Vorlesung *Quousque tan levi* – schrift geworden ist, in ihr von Vißtor und in der zeitschrift *Die Neueren Sprachen* und auf den neuphilologischen tagen rüftig und mit allen mitteln für ihre sache propaganda machten“. In dieses „mit allen mitteln“ bedeuten solle, fragte mich der herausgeber der *Neuphil. Blätter* bei dem verfasser an. Die antwort lautet in n. o. heft 6: „Die vertreter der radikalen reform haben sich nicht nur wie die der gemäßigten damit begnügt, in fachkreisen für ihre sache propaganda zu machen, sondern sie haben alle nur zur verfügung stehenden mittel, also z. b. auch die tagespresse, als sprachrohr benutzt. Haben einen rührerzen verlag usw. Aber weit davon entfernt ihren aus dieser propaganda einen vorwurf zu machen, wünschte ich vielmehr, auch die andere gruppe hätte es getan.“

Das letztere laßt sich ja hören. Inwiefern aber haben wir die tagespresse als sprachrohr benutzt? Und der rührerzen verlag ist wohl

der Ellwertsche der *N. Spr.* Ich möchte nur daran erinnern, daß in eben diesem verlage und zwar, wie ich hinzufügen darf, unter meinen zuraten, z. b. auch die schriften von Stübler und von Baerwald erschienen sind

W. V.

## 11. NEUPHILOLOGENTAG IN KÖLN AM RHEIN

25. bis 27. mai 1904

Vom vorstande des Deutschen neuphilologen-verbandes erhalten wir die „vorläufige tagesordnung“, aus der wir das wichtigste folgen lassen

*Dienstag, den 24. mai, nachmittags 4 uhr* in der aula der Handels-hochschule am Hansaring 18: Vorversammlung

Abends 8 $\frac{1}{2}$  uhr im großen saale der Lesegesellschaft, Langgasse 6: Begrüßungsabend und geselliges zusammensein

*Mittwoch, den 25. mai, vormittags pünktlich 9 uhr* im großen Gürzenichsaale: Eröffnung des 11. Neuphilologentages durch den 1. vorsitzenden, herrn prof. dr. A. Schröder.

### *Erste allgemeine sitzung.*

#### Vorträge

- 1 Prof. dr. K. Luick universität, Graz: Bähmendeutsch und schuldeutsch.
- 2 Prof. dr. Waag oberlehrer, Karlsruhe: Wie übermitteln die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige allgemeinbildung?
- 3 Dr. H. Borbein schullehrer, mitarbeiter bei dem k. provinzialschulkollegium in Berlin, Friedmann: Die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen
- 4 Direktor F. Dorr städt. Liebig-realschule, Frankfurt am Main, und prof. dr. W. Vißor universität, Marburg an der Lahn: Anträge: a) Empfehlung eines studiumplices für die studierenden der neueren philologie; b) Verlegung des seminarjahres an die universität

*Mittwoch, den 25. mai, nachmittags pünktlich 5 uhr*

### *Zweite allgemeine sitzung*

- 1 Prof. dr. H. Marf Akademie für sozial- und handelswissenschaften, Frankfurt am Main: Die *tempora lastoria* im französischen eventuell: Französisches u < latein. u, ein kapitel aus der lehre vom romanischen umlaut
- 2 Prof. dr. L. Schumann-Freiburg i. B.: Über Gobineau, insbesondere seine werke über das neuere Persien
- 3 Prof. dr. Charles Glauser Handelsakademie, Wien: Die fortbildung in den neueren sprachen nach absolvierung einer real-handelschule
- 4 Prof. dr. V. Hoffmann-Gent: *Les principes fondamentaux des langues modernes*

*Dienstag, den 26. mai, vormittags pünktlich 9 uhr*

*Dritte allgemeine sitzung.*

- 1 Prof. dr. M. Trautmann (universität, Bonn): *Der Heliant, eine Übersetzung aus dem altenglischen.*
- 2 Frau Marie Gauthier-Bonn: *Der englische landschaftsgarten in der literatur.*
- 3 Karl Broul, M. A., Litt. D., Ph. D. (Cambridge University Reader in Germanic, delegierter der Modern Language Association): *Über das Deutsche im munde der deutschen im auslande.*
- 4 Prof. dr. H. Schneegans (universität, Würzburg): *Multres sub-aktivismus.*
- 5 Prof. dr. Karl Sachs-Brandenburg a. H.: *Über Goethes beziehungen zur englischen sprache und litteratur.*

*Dienstag, den 26. mai, nachmittags pünktlich 5 uhr*

*Vierte allgemeine sitzung.*

- 1 Prof. dr. W. Wetz (universität, Freiburg i. B.): *Neuere beiträge zur Byron-biographie.*
- 2 Dr. Th. Eichhoff-Charlottenburg: *Über kritik des Shakespeare textes.*
- 3 Dr. Kasimir Heck-Berlin: *Quantität und akzentuation im modernen englischen.*
- 4 M. Adolphe Zünd-Burguet (Paris, Gymnase de la Voix): *La phonétique expérimentale et l'enseignement de la prononciation.*

Abends 8 uhr im großen saale der Bürgergesellschaft, Appellhofplatz 20 A-26: Festmahl

*Mittwoch, den 27. mai, vormittags pünktlich 9 uhr*

*Fünfte allgemeine sitzung.*

- 1 Direktor Max Walter (Musterschule, Frankfurt a. Main): *Gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen.*
- 2 Oberlehrer dr. Max Löwisch-Eisenach: *Die litterarische, politische und wirtschaftliche kultur Frankreichs in unserer französischen klassenlektüre.*
- 3 Direktor F. Lurub (oberrealschule, Breslau): *Bericht über die aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes nach den beschlüssen des 19 Neuphilologentages.*
- 4 Prof. dr. R. Kron (kaiserl. Marineakademie, Kiel): *Bericht über die tätigkeit des ausschusses für den lektüre-kanon und newwahl der ausschußmitglieder (die neue vorschlagsliste wird den teilnehmern vorher eingehändigt werden).*

*Freitag, den 27. mai, nachmittags pünktlich 5 uhr*

*Sechste allgemeine sitzung.*

Gesellschaftliches

Abends 8 uhr: Festvorstellung im Neuen Stadttheater am Rudolfplatz: *Shakespeares Sommernachtstraum*

*Samstag, den 28. mai: Rheinfahrt nach Kempten*

Während der verhandlungstage zu geeigneter freier zeit: Besichtigung und erläuterung einer von prof. dr. W. Scheffler (Techn. Hochschule, Dresden) im Isabellensaal des Görzums veranstalteten ausstellung, die besonders auch die frage der ästhetik im neu-sprachlichen unterricht klären soll.

Aus den „mitteilungen“ sei noch erwähnt, daß diejenigen, die an dem neuphilologentage teilnehmen wollen, gebeten werden, die fest-karten bis spätestens 15. mai zu lösen durch einschickung von m. 10. — post-anweisung + 5 pf. bestellgeld, und zwar ausschließlich an den verhandels-kassenwart, prof. dr. R. Vöcker, Köln a. Rh., Mozartstr. 37. W. V.

### FRANZÖSISCHE VORTRÄGE IN DEUTSCHLAND.

Unser mitarbeiter herr prof. Borneeque in Lille übersendet uns ein rundschreiben, das an die leiter höherer schulen gerichtet ist und zur teilnahme an vorträgen auffordert, die er auf einer rundreise vom 4. sept. (ev. 16. aug.) bis 31. okt. d. j. zu halten gedenkt. Die vorträge sind teils für schüler bestimmte *causeries* über literarische und geographische stoffe, teils *conferences* für das große publikum. Als thema werden vorgeschlagen:

I. *Causeries*. Literarisch: 1. *Cornélie autour dramatique d'après le Cid*. 2. *Cornélie autour dramatique d'après Horace*. 3. *Cornélie autour dramatique d'après Cinna*. 4. *Racine autour dramatique d'après Andromaque*. 5. *Racine autour dramatique d'après Britannicus*. 6. *Racine autour dramatique d'après Athalie*. 7. *Molière autour dramatique d'après l'Avare*. 8. *Molière autour dramatique d'après le Misanthrope*. 9. *Molière autour dramatique d'après les Femmes savantes*. 10. *Molière autour dramatique d'après le Bourgeois gentilhomme*. 11. *La Fontaine d'après ses fables*. 12. *V. Hugo d'après ses poésies*. 13. *Béranger d'après ses poésies*. 14. *E. Cyprien d'après ses poésies*. Geographisch: 1. *La France d'après la carte*. 2. *Paris d'après le plan*. 3. *L'Allemagne d'après la carte*. 4. *Les rivières et les mers en France*. 5. *Impressions et souvenirs de voyage en Allemagne*. II. *Conférences*. 1<sup>o</sup> *Edmond Rostand, soit en général, soit plus spécialement, d'après Cyrano de Bergerac et l'Aiglon*. 2<sup>o</sup> *Le théâtre classique et le roman romantique*. 3<sup>o</sup> *Dante*. 4<sup>o</sup> *Zola*. 5<sup>o</sup> *Les Prémisseurs (Sully Prudhomme, Coppée de Hécécles)*. 6<sup>o</sup> *Loti*. 7<sup>o</sup> *Guy de Maupassant*. 8<sup>o</sup> *Rene Barre*. Antworten erbetet herr prof. Borneeque bis zum 15. juni unter seiner adresse 117 rue Solferino, Lille (Frankreich). W. V.

### FERIENKURSE 1904.

Platzmangel nötigt uns, die versprochenen verläuten anzuzeigen über einige der im vorigen heft erwähnten kurse bis zum nächsten heft zu verschieben. Jedoch sei wenigstens noch angeführt, daß die marburger kurse vom 11. bis 29. juli und vom 4. bis 24. august dauern werden, und daß anfragen wie früher an das sekretariat der Marburger ferienkurse, A. C. Cocker, villa Cranston, Marburg a. d. Lahn, zu richten sind.

W. V.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

JUNI 1904.

Heft 3.

## DIE GRUNDZÜGE DER ELISABETHANISCHEN SCHREIBUNG NACH DER ERSTEN FOLIO-AUSGABE DER DRAMEN SHAKESPEARES VOM JAHRE 1623.<sup>1</sup>

Die heutige Schreibweise ist in ihren charakteristischsten Zügen, vor allem in der Darstellung der Hochtonvokale und der Diphthonge, mindestens 350 Jahre alt. Sie repräsentiert die schriftliche Gewandung der Sprache, wie sie etwa aus der Mitte des 16. Jahrhunderts überliefert ist und in *Tottel's Miscellany* gedruckt 1557, vorliegt. Bei Einrechnung des Zeitraumes, in welchem infolge der lautlichen Entwicklung die Einführung neuer oder die Ausdehnung vorhandener Schriftzeichen notwendig wurde, ergibt sich die Grenze des 15. und 16. Jahr-

<sup>1</sup> Herausgegeben von Sidney Lee. — Benutzte Literatur: A. Lum-  
bert, *Die Orthographie der ersten folioausgabe der Shakespereschen Dramen*,  
Halle 1883; H. Sweet, *New English Grammar I* (1892); W. Viëtor,  
*Phonetik* (1894; jetzt 1904); L. Morsbach, *Mittelenglische Grammatik*,  
Halle 1896 (§ 10 bis § 17); W. Skeat, *Principles of English Etymology*  
I series, Chap. XVI § 282 bis § 306; M. Kaluza, *Historische Grammatik  
der englischen Sprache* II, § 351; O. L. Jiriczek, *Alexander Gill's Logonomia  
Anglica*, Straßburg 1903.

[Verweisen möchten wir wenigstens noch auf die letzterschienene  
erste Reihe von Marburger Dissertationen zur Geschichte der neu-  
englischen Schreibung bis in die elisabethanische Zeit, nämlich die  
umfangreiche Untersuchung von E. Rudolf, *Die englische Ortho-  
graphie von Caulton bis Shakespeare*, Marburg 1904. Shakespeare ist  
außerdem auf Grund der Arbeiten von Lummert und Würzner (pro-  
gramme von 1887 und 1893) auch bei R. behandelt, außerdem einige  
wenig ältere und gleichzeitige Autoren.]

Die Neuen Sprachen. Bd. XII H. 3.

D. red.]  
9

hundreds als der entwickelungsanfang der heutigen schrift in sicheren grundlinien. Von den vielen und tiefgreifenden lautvorgängen, die sich seitdem ereignet haben, sind, solange im 16. und 17. jahrhundert die schreibung des einzelnen wortes verschiedene möglichkeiten zuließ, einzelne teils vorübergehend (*toul* > *toll*), teils dauernd (*sterve* > *starve*) auch zur darstellung gekommen, große umwälzungen haben sich aber auf der anderen seite vollzogen, ohne daß sich spuren derselben dem schriftbild eingeprägt hätten. Diese tatsache erklärt den weiten abstand, der jetzt zwischen dem lebenden laut und seinem schriftbild besteht. Jener ist jung und steter veränderung unterworfen, und dieses streng konservativ, gefestigt durch die mehr als zwei jahrhunderte alte tradition eines in der litterärsprache gegebenen einheitlichen schriftbildes, das in neuerer zeit durch die ausdehnung der sprache und die autorität verschiedener staatlicher institute eine steigende bedeutung gewinnt. Reformen sind geboten. Sie sind seit dem 16. jahrhundert angestrebt worden; in bescheidenem umfange wären sie auch durchführbar, aber eine durchgreifende neugestaltung der orthographie auf phonetischer grundlage ist schon wegen des bruches mit dem traditionellen, in der litteratur festgelegten schriftbild unmöglich und auf die dauer auch zwecklos, da die lautliche entwicklung nicht still steht. Ein kompromiß zwischen phonetischer und historischer schreibung wird die englische orthographie immer sein müssen. Die heutige schrift hat infolge ihres hohen alters und der vielen inkonsequenzen, die sie aufweist, gewiß große mängel, aber sie ist ein musterbild von einheitlichkeit gegenüber der schreibweise der elisabethanischen zeit. Der große vorzug der heutigen schreibung liegt vor allem darin, daß im allgemeinen das wort nur eine form hat, während es früher besonders durch die schwankende schreibung des wortauslautes, durch die verschiedenen mittel, die länge des tonvokals zu bezeichnen, vielfach in zwei- und mehrfacher gestalt auftritt. In der elisabethanischen zeit erscheint das wort *juice* z. b. als *iuyce*, *iūice*, *iēuce* geschrieben, für *hour* findet man *hour*, *houre*, *hower*, *howre*, *howr*.

*iēuce* (= *juice*) Mid. Fisher's Q 1600 p. 17 (II, 168), *iūice* id. z. 174, *uyce* id. p. 19 (II, 256); *houre* Ado Q 1600 p. 23 (II, 83), *hower* id. p. 48

IV, 87, *howe* ed. 4. 48, IV, 91, *howe* Tw. F, p. 262 (II, 98, *howe* Hy 4 AF, p. 375, (II, 33).

Die bedeutung der geschriebenen sprache im politischen stat und im geschäftlichen verkehr, das steigende interesse an den erzeugnissen der litteratur und mehr noch das zur kunst sich entwickelnde buchdruckergewerbe fördern das streben nach einem einheitlichen lauthild. Wenn man von dem gebrauch von großen anfangsbuchstaben innerhalb des satzes absieht, ist die moderne schreibweise in allem wesentlichen bereits erreicht in einer ausgabe von Chillingworth, *The Religion of Protestants* aus dem jahre 1664 (gedruckt von E. Cotes, London). Auf einer viel älteren stufe dagegen steht noch J. Browne, *Pseudologia Epidemica* (ausgabe von 1650). Hier finden sich noch die charakteristischen eigentümlichkeiten der alten schreibart: *finde, doies, farre, severall, Kindes, doe* (s. 97). Der übergang zur geregelten orthographie von heute hat sich verhältnismäßig rasch vollzogen. Ein vergleich dieser mit der lutherischen schreibart, speziell mit der schreibung der ersten folioausgabe der werke Shakespeares vom jahre 1623 (ed. von Sidney Lee), ergibt folgende charakteristische unter-

1. Sofern *e* im wortauslaut nicht dazu dient, die länge des vorausgehenden tonvokals zu kennzeichnen (*tale, hope*), oder den auslautenden konsonanten der traditionellen schreibung entsprechend zu charakterisiren (*chance, rage, seelye, have, assemble*), wird es ziemlich prinziplos verwandt und erscheint auch da, wo es etymologisch keine berechtigung hat: *winde, life, base*. Seit dem 15. jahrh., da das auslautende *e* endgültig verstummte, ist dieses häufig ein parasit in der schreibung und wurde von dem setzer als mittel der zeilenfüllung benutzt. Daher kommt denn auch seine häufig ganz ungerechtfertigte verwendung. Bei für die lautung des wortes bedeutungslosen end-*e* in der 1. ausgabe von 1623: *keepe, stecke, deere* (= *dear*), *howe, finde, unde, milke, clocke* sind in der dritten folioausgabe aus dem jahre 1664 fast ausnahmslos geschwunden, erhalten ist *doe* für *do* s. *Tempest* ed. A. Wagner, s. 20, 45).

2. Mittellenglischer schreibgewöhnung entsprechend wird besonders im anlaut in der 1. folioausgabe (1623) *r* für *u* ge-

setzt: *ra, vp, vpon, vnder, vse, vnity*; in der 2. folioausgabe (1632) ist indessen *u* bereits durchgeführt: *up, upon, under* für *vp, vpon, vnder* in *F*<sub>1</sub> (s. *Temp.* s. 17). Ebenso ist hier auch selten in- und auslautendes *u* als konsonant, wie es noch die 1. folio hat, in den weitaus meisten fällen durch *v* ersetzt: *ever, above, hare, grave, dire* in *F*<sub>2</sub> für *euer, above, haue, graue, diue* in *F*<sub>1</sub> (s. *Temp.* s. 14, 15). Das end-*e* in worten wie *above, haue* beruht auf einer mittellenglischen schreibgewöhnung und besagt, daß hier nicht etwa die diphthonge *ou, au* vorliegen, sondern *u* als konsonant anzusehen ist. Bei der verwandlung des *u* in *v* behielt man die alte schreibregel bei, und so kommt es, daß *v* jetzt niemals im wortauslaut steht und das stumme auslautende *e* in *above, hare, live* eine ganz andere funktion hat als in *life, house*.

3. In der 1. folio hat das vokalzeichen *i* (und *I*) auch noch konsonantischen wert: *iocond, ioyne, iere, iore* — *iocond, join, Jew, Jove*. In kursivschrift kommt auch geschwänztes *J* vor *Julius Caesar* (*F*<sub>1</sub> s. 718f.). Die 2. folio (1632) verwendet dagegen das in englischen worten in *F*<sub>1</sub> nicht vorkommende zeichen *j* (ursprünglich geschwänztes *i*, im lateinischen gern im auslaut gebraucht: *alij*) für konsonantisches *i* — [dʒ] in *F*<sub>1</sub> *Subjert* (*Temp.* s. 11), *joyne* (s. 15), *Majesty* (s. 39), *jewell* (s. 59) in *F*<sub>2</sub> erscheint *Juno, Jupiter* für *Iuno, Iupiter* der *F*<sub>1</sub> (s. 79). Die differenzierung zwischen dem konsonanten *J, j* und dem vokal *I, i* wurde bald nach 1630 allgemein üblich, doch ist eine strenge scheidung zwischen den majuskeln *I* und *J* in druck nicht vor dem jahre 1640 erfolgt (*J* kann als vokal und konsonant gelten), und in der schrift ist heute noch *i* für *J* üblich (s. *N. E. D.* unter *J*).

4. *y* ist seit mittellenglischer zeit nicht nur das schriftzeichen für *j* (*young, year*), sondern erscheint auch außer ordentlich häufig für *i*: *hyd, lyon, clayne* für *hid, lion, clare*. Im auslaut ist es ungemein beliebt, wechselt hier jedoch nicht mit *i*, um so regelloser aber mit *ie* jedweder provenienz: *lady, pity* neben *ladie, pitie* (im plural ist *-ies* zwar regel, doch kommt auch *-yes* vor [follies]; *daies, dayes* gelten nebeneinander); *happys, hartily, deny* stehen neben *merrie, nightilie, denie*. Die endung *-ey* gilt in einer reihe von worten neben *-y, -ie*: *money, mony*

ant plur. *mones, moneyes*; *coundrey, country, coundrie*. Sie beruht auf afrz. *-eie, -ee* (afrz. *moncie, contree*) und findet sich gelegentlich auch in germanischen worten: *honey* (daneben *hony*). In te. ist sie meist in worten romanischer herkunft erhalten: *dwaiy, journey, ally, attorney*.

a) *y* ist beliebt im hiat: *Dyet* (= *diet*) Hy. 4 A F, p. 384, (III, 72), *Iyn* Hy. 4 A F, p. 385, (III, 148), *gyant* Hy. 4 B F, p. 414, (IV, 45), vgl. *to Jony, Iyng* zu *die, lie*.

b) *Ladie* Merch. F, p. 183, (I, 100), *Lady* F, p. 189, (II, 28), *Lahen* As F, p. 205, (I, 185), *my Ladies fauour* Tw. F, p. 279, (II, 115); *pittie* As F, p. 205, (I, 78), *paty* id. p. 212, (II, 123); *doies* (plur.) As F, p. 207, (I, 100), *dayes* (plur.) As F, p. 212, (II, 126), *Foliges* (plur.) Wint. F, p. 303, (II, 126), *thy Bodyes torture* Wint. F, p. 303, (II, 180); *country* As F, p. 213, (III, 108), *Countrie* As F, p. 213, (III, 43), *Country* id. III, 42, *money* Merch. F, p. 184, (I, 127), *mony* Hy. 4 B F, p. 397, (I, 192), *monies* (plur.) Merch. F, p. 184, (I, 103), *moneyes* id. (I, 124), id. I, 114; *woy words* Rich. 3 F, p. 547, (IV, 80), *hony* Hy. 4 A F, p. 369, (I, 40); *Truple* All F, p. 256, (II, 137), *parle* John F, 327, (II, 205), *parley* John F, p. 347, V, 68, *parle* Rich. 2 F, p. 346, (I, 132).

c) *happy* Cor. F, p. 103 (I, 38), *happie* Rich. 3 F, p. 547, (IV, 6), *guilty* Merch. F, p. 183, (I, 42), *guilty* Rich. 3 F, p. 549, (IV, 3); *mightlie* As F, p. 206, (I, 185), *hertly* As F, p. 209, (II, 80).

Vgl. besonders die kompositionen: *Countriman* All F, p. 261 (III, 44), *pyppodoyes* John F, p. 329, (II, 450), *Ladiship* John F, p. 331, (III, 119); *the; Clergie-mes* Rich. 2 F, p. 362, IV, 324).

d) *dye* (= *die*) Rich. 3 F, 517, (IV, 46), Hy. 6 B F, 490, (III, 9), *I dye he?* (= *died he?*), die schreibung *dye* ist sehr häufig, daneben *die* Hy. 6 B F, 493, (IV, 82), *dies* Rich. 2 F, 349, (I, 86); *flee* (= *flee*) As F, p. 207, (I, 95), *fly* (= *flee*) Hy. 6 B 493, (IV, 105), *flye* (= *flee*) Rich. 2 F, 349, (I, 138); *lye* (= *liegen*) Rich. 3 F, 547, (IV, 95), Tw. F, 279, (II, 129), *lye* (= *liegt*) Tw. F, p. 277, (I, 190), *lyes* (= *liegt*) Rich. 2 F, p. 362, (IV, 10); *lye* (= *lügen*) Tw. F, p. 279, (II, 108), *lie* (= *lügen*) Rich. 2 F, 345, (I, 125), *thou lyest* (du lügst) Rich. 2 F, 346, (I, 125), *lying* (lügen) All F, p. 256, (II, 137), *lye* (= *lügen*) Rich. 2 F, p. 346, (I, 132); *denie* Tw. F, p. 280, (IV, 57), *deny* All F, p. 253, (II, 20), *daunes* Tw. F, p. 280, (II, 48), *mayes* Tw. F, p. 280, (II, 30) (= *maye*), *sayes* (= *says*) Rich. 3 F, p. 547, (IV, 98), *saues* Tw. F, p. 275, (I, 32), *decaves* Tw. F, p. 276, (I, 71); *married* Tw. F, 283, (III, 31), *married* Rich. 3 F, p. 548, (IV, 62), *ally'd* Tw. F, p. 279, (II, 93), *artifule* Wint. F, p. 301, (II, 189); *cride* (prät. zu *cry*) Rich. 2 F, p. 364, (V, 28).

5. In der gestalt eines *y* erscheint seit dem 14. jahrh. Morsbach, *Mc. gramm.*, s. 25) das gegen ende der mittellenglischen zeit außer gebrachte gekommene zeichen *þ* in den meist in

voller zeile vorkommenden abkürzungen  $\dot{y}$ ,  $\dot{y}$ ,  $\ddot{y}$  für *the*, *tho*, *thou*. Selten findet sich  $\dot{io}$  für *ich*. Als abkürzungsmittel begegnet zur wiedergabe von *n, m* hier und da die überschreibung eines vokals mit einer schlange: *mē*, *frō*, *canot* für *men*, *frone*, *cannot*, doch meist nur in vollen zeilen. Aus den gleich langen zeilen der prosapartien in  $F_1$  läßt sich ersehen, wie der jeweilige gebrauch einer bestimmten form gelegentlich durch den zur verfügung stehenden raum bedingt ist. Am zeilenende steht als letztes wort zuweilen eine form, die nachher (oft mehrfach) in auffälliger weise in der entsprechenden differentialform erscheint, so daß klar wird, daß die erstere (gewöhnlich seltenere form) aus rücksicht auf den noch vorhandenen raum gewählt ist. So erscheinen am zeilenende z. b. *publiquely*, *straunge*, *will*, *shee* und gleich nachher die geläufigeren formen *publikely*, *strange*, *will*, *she*, die, wie die jeweiligen umstände erkennen lassen, als die normalen vom drucker offenbar frei gewählt sind. Bei der beurteilung von differentialformen muß also das äußerliche moment des zeilenraumes mit berücksichtigt werden. S. auch s. 140, 142.

Wie die genannten abkürzungsmittel und die früher schon besprochenen konsonanten *i*, *a* und *v* als vokal außer gebrauch gekommen sind, so sind noch andere schriftzeichen später geschwunden oder sie sind in der art ihrer verwendung normiert und zugleich beschränkt worden. Das lange *f* schwindet und dafür wird später allgemein das schluß-*s* durchgeführt werden: *enijes*, *dijenies* — jetzt: *enies*, *dieses*. *VV*, *ve* erscheint hier und da noch in  $F_1$  in der nicht verschlungenen gestalt für *W*, *w*. Das im mitttelenglischen des 13. jahrhunderts sich verlierende *æ* kommt noch in lateinischen worten vor (*Cæsar*). Die prinziplose und sehr häufige verwendung von großen anfangsbuchstaben innerhalb des satzes wird später dahin geregelt, daß diese, vom satzanfang abgesehen, im allgemeinen nur in eigennamen, titeln, höflichkeitsprädikaten (*Mister*, *Sir*, *Madam*) und länderadjektiven (*English*, *French*) zur verwendung kommen.

a)  $\dot{y}$  (= *the*) in voller zeile: Rich. 2  $F_1$  p. 361 (IV, 181), Rich. 2  $F_1$  p. 262 IV, 269), Rich. 2  $F_1$  p. 363, (V, 91 :  $\dot{y}$  (= *that*, in voller zeile:

Am F, p. 44, V, 20; *g* (= *thou*) Rich. 2 F, p. 365, (V, 89), Hy 4 A F, p. 36, II, 67, beide male in voller zeile; *sch* (= *which*) As F, p. 215, III, 84, in voller zeile.

*mt* = *mont* Hy. 4 A F, p. 387 (IV, 17, volle zeile; *frs* (= *from*) Rich. 2 F, p. 355, III, 15, *moūting* (= *mounting*) Rich. 2 F, p. 359, III, 16, volle zeile; *differeces* Rich. 2 F, p. 361, (IV, 105, volle zeile; *cañet* Hy 4 B F, p. 327, (I, 131).

An zellhüßeren abkürzungen begegnen sonst:

*Dut* = *D*, Rich. 2 F, p. 348, (I, 103, *Gentlemen* = *Gent*, Wint. F, p. 114, IV, 304), *King* = *K* Hy. 4 B F, 396, I, 69, *Lord* = *L* Rich. 2 F, p. 347, I, 1, *Master* = *M* Hy. 4 B F, p. 399, II, 9, = *Mr* Id. II, 1, *Wives* F, p. 67, III, 71, *Madress* = *M*, Wives F, p. 69, III, 38, *Qu* = *Qu* Rich. 2 F, p. 363, (V, , *Saul* = *St*, Rom. F, 692, (V, 121); *sig* = *s* Hy. 4 B F, p. 509, II, 9<sup>a</sup>.

*to* *publy* *puly* (am zeilenende Wives F, p. 73, IV, 196), zwei zeilen innerhalb der zeile: *publykely*; *straunge* am zeilenende, kurz *str* *straunge* Wives F, p. 76 (V, 27; *will* am zeilenende, in der rede *weisen* person drei zeilen nachher *will* Wives F, 65, II, 249; *sher* am zeilenende, Wives F, p. 64, II, 106), nachher mehrfach *she* Vgl. *met*, *let* *let* letztes wort der zeile, Wives F, p. 63, II, 80, ende der zeilen zeile: *loads*.

*o* IV W Wives F, p. 77, (V, 112), *was* = *wax* As F, p. 206, (I, 10) gleich nachher *were* = *erre*.

*Qua* *rite* Cor. F p. 111, (IV, 90), *Cesar* Cas F, p. 717 ff

4 Große anfangsbuchstaben: *Why*, *what* *is* *Pompe*, *Rule*, *Relique*, *st* *Earth* *and* *Dust*?, *And* *lue* *we* *how* *we* *can*, *yet* *dye* *we* *must*. Hy. 6 F, p. 123, (V, 27).

6. Die mittel zu einer phonetischen darstellung des lautes *s* sind in elisabethanischer zeit meist vorhanden, aber sie werden, wenn auch in weiterer ausdehnung als jetzt, nicht konsequent gebraucht, ebensowenig wie in der heutigen sprache. Wie in neuenglischer zeit schon man die gelegenheit nicht wahrnahm, *t* *tönende* und die tonlose dentale spirans durch die zeichen *s* und *p* konsequent zu differenzieren, so benutzte man weder im mittenglischen noch neuenglischen die vorhandenen mittel, um die verschiedenen *s*-laute in der schrift nach einer festen form zu scheiden. So schrieb man entsprechend heutigem *see*, *plac* früher auch *mouse*, *sence* neben *mouse*, *sens*. *Surrender*, *enterprize*, *placant*, *peasant* wären in dieser gestalt älterer zeit jedenfalls den heute ausschließlich geltenden formen mit *s* vorzuziehen, doch auch hier siegte das deutbare lautzeichen des *ey*-moms. Wenn man ferner heute *judge*, *buttle*, *satchel*

schreibt, so hätte man auch *colledge*, *priviledge*, *liedgr.*, *batchellour* aus älterer zeit beibehalten können. Bei den schwachen präterita und partizipien stehen die phonetischen formen: *checkt*, *toucht*, *scrupt*, *vert* neben solchen historischen charakter: *walk'd*, *inforc'd*. In England ist man, namentlich in gelehrten kreisen, bestrebt, die ersteren wieder zu beleben.

Phonetische schreibungen, die später wieder aufgegeben wurden:

a) *surprise* Macb. F<sub>1</sub> p. 753 (IV<sub>1</sub> 150), *enterprise* Cas. F<sub>1</sub> p. 725, (II<sub>1</sub> 40), *peasant* As F<sub>1</sub> p. 203, (I<sub>1</sub> 82), *Peasant* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 395, (I<sub>1</sub> 11), *merchandise* Merch. F<sub>1</sub> p. 181 (I<sub>1</sub> 40), *guize* Cymb. F<sub>1</sub> p. 900, (V<sub>1</sub> 32), *bruized* Oth. F<sub>1</sub> p. 822, (I<sub>1</sub> 212), *poizing* (= *poising*) All F<sub>1</sub> p. 256, (II<sub>1</sub> 152), *murmises* Wint. F<sub>1</sub> p. 805 (III<sub>1</sub> 110), *Chissell* (= *chisel*) Wint. F<sub>1</sub> p. 320, (V<sub>1</sub> 78), *reprizall* (= *reprisal*) Hy. 4 A F<sub>1</sub> p. 386, (IV<sub>1</sub> 118), *Onzell* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 406 (III<sub>1</sub> 7), *Pheasant* Wint. F<sub>1</sub> p. 315, (IV<sub>1</sub> 733), *has* (= *has*) Hy. 4 A p. 384, (ausnahme), [*cowardize* Mid. F<sub>1</sub> p. 173, (III<sub>1</sub> 302), Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 412, (IV<sub>1</sub> 105), aus afrz. *cowardise*, jetzt -ice durch suffixwechsel *cowardice* Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 347, (I<sub>1</sub> 84), *rouze up* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 411, (IV<sub>1</sub> 14), *rouze* John F<sub>1</sub> p. 384, (III<sub>1</sub> 40). Die heutigen formen mit *s* kommen daneben vor: *enterprise*, *pheasant*, *surmise*. [Umgekehrt kommt für *s* auch vor: *grazing* (= *grazing*) Wint. F<sub>1</sub> p. 310, (IV<sub>1</sub> 109).]

b) *senecs* (= *senes*) Love Q (1598) II, 240 p. 20, häufig, *mouce* (= *mouse*) Love Q (1598) p. 43 (V<sub>1</sub> 18), *counsell* (= *counsel*) All F<sub>1</sub> p. 249, (I<sub>1</sub> 196), Wint. F<sub>1</sub> p. 316, (V<sub>1</sub> 44), *moreell* (= *morsel*) I<sub>1</sub> p. 340, IV<sub>1</sub> 143, *chace* (= *chase*) Hy. 4 A F<sub>1</sub> p. 368, (I<sub>1</sub> 24), *chace* s.) Tw. F<sub>1</sub> p. 283, (III<sub>1</sub> 110), [*courtced* (= *courtesy*) Love Q (1598) p. 70, V<sub>1</sub> 790, aus afrz. *cortaise*, das stimmlose erklärt sich aus der synkopierten form *court'sy*, *curt'sy* (16. jahrh.) und aus dem anklang an worte mit dem suffix -cy (*policy*, *secrecy*).] [*chastnement* (= *chastisement*) John F<sub>1</sub> p. 342, (V<sub>1</sub> 147), Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 346, (I<sub>1</sub> 106), Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 360, (IV<sub>1</sub> 22), *chastie'd* Ant. F<sub>1</sub> p. 373 (V<sub>1</sub> 54, da neben *chastie'd* John F<sub>1</sub> p. 841, (V<sub>1</sub> 84), *chastise* Macb. F<sub>1</sub> p. 742, (I<sub>1</sub> 14). Die heutigen formen sind in der regel auch vertreten: *sense*, *mouse*, *counsel*, *chase*.

Anmerkung. Umgekehrt begegnet gelegentlich *s* für *c* vor *e*, i: *choise* (= *choice*) Love F<sub>1</sub> p. 184, (V<sub>1</sub> 17), All F<sub>1</sub> p. 255, (II<sub>1</sub> 70), *ynick* (= *icicle*) Tw. F<sub>1</sub> p. 284, (III<sub>1</sub> 26).

c) *hudge* Love Q (1598) p. 2 (I<sub>1</sub> 10), daneben *hug*, *hedge* Q (1598) p. (I<sub>1</sub> 50), gewöhnlich *hug*, *sauadje* Love Q (1598) p. 41 (IV<sub>1</sub> 222, meist *saug* in F<sub>1</sub>; *colledge* Ado Q (1800) p. 71 (IV<sub>1</sub> 101), a *Colledge of witte-crackers* Ad F<sub>1</sub> p. 139, (V<sub>1</sub> 99), *Pulgions* (= *pigeons*) Love Q (1598) p. 58 (V<sub>1</sub> 315), *Hindg* Oth. F<sub>1</sub> p. 834, (III<sub>1</sub> 369), *pruiledge* All F<sub>1</sub> p. 256, (II<sub>1</sub> 206), *nedge* All F<sub>1</sub> p. 262, (III<sub>1</sub> 18), *sprindge* Wint. F<sub>1</sub> p. 808, (IV<sub>1</sub> 34) (= *springe*).

d) *Dutchesse* (= *Duchess*) Lear F<sub>1</sub> p. 806, (III<sub>1</sub> 13), *Dutches* Mid. F<sub>1</sub> p. 165, (I<sub>1</sub> 6); *strange-atchieued* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 414 (IV<sub>1</sub> 72), *Batchellon* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 396 (I<sub>1</sub> 24), *Letcherie* (= *lechery*) Tw. F<sub>1</sub> p. 276, (I<sub>1</sub> 118).

c) *stockt* (= *stocked*) Lear F, p. 802, (II, 186), *toucht* All F, p. 253, (I, 109), *schopt* All F, p. 255, (II, 46), *relinquishd* All F, p. 255, (II, 10), *casht* part.) All F, p. 265, (IV, 106), *taxt* (= *taxed*) All F, p. 271, (V, 204), *talkt* (= *talked*) Hy. 4 A F, p. 369, (I, 84).

*inforc'd* Hy. 4 A F, p. 382, (V, 65), *dismiss'd* Hy. 4 B F, p. 411, (IV, 98), *walkt up* Hy. 4 A F, p. 390, (V, 10), *walk'd* Hy. 4 B F, p. 394, (I, 4), *movd* = *moved* John F, p. 332, (III, 217), *remov'd* ib. z. 218.

f) Einzelheiten *Sun* = *seion* Wint. F, p. 310, (IV, 93), *kull-hole* (= *ice-hole*) Wint. F, p. 311, (IV, 241), *lie* = *isle* John F, p. 337, (IV, 89), *Sorpha* (= *surplice*) All F, p. 251, (I, 89), *Callee* = *Calais* John F, p. 337, (III, 73), *Time* (= *thyme*) Oth. F, p. 823, (I, 322).

7. Während bei manchen worten die erkenntnis der letzten herkunft eines wortes die ursprüngliche form in der schreibung erstehen läßt, wie bei (griech.-lat.) *monarch*, *stomach* (oder auch *monarke*, *stomacke*), so verrät andererseits die ungeschickliche verwendung fremder lautzeichen eine völlige unbekanntheit des etymologischen zusammenhangs. Beispiele für diese nicht seltene erscheinung sind z. b. *phang* (= *fang*), *prophane* (= *profane*), *curfhew* (= *curfew*), vgl. außerdem: *centinels* (= *sentinels*), *semicircels* (= *semicircle*). Zuweilen ist analogiebildung mit im spiel: *triumphers* (nach *triumph*), *chrystal* (wohl nach *chrysolite* s. E. II). Da bei der gleichzeitigen einwirkung der klassischen und der verschiedenen romanischen sprachen auf das englische und dasselbe wort sich häufig in der verschiedensten äußeren gestalt präsentirt, so waren zweifel ob der schreibung nur natürlich. In der tat weist die sprache zu keiner zeit eine solche unsicherheit und vielformigkeit in der schreibung, besonders der fremdworte, auf, wie gerade im 16. und 17. jahrhundert. Für *basilisk* begegnen z. b. die formen *basiliscus*, *basilick* (griech. *βασιλίσκος*, lat. *basiliscus*), *basiliques* (franz. *basilique*), *basilisco* (span. *basilisco*), s. N. E. D. Aber auch geläufigere worte erscheinen in einer mehrheit von schreibungen. Die neigung zu heimischer aussprache- und schreibweise kompliziert außerdem noch die frage der schriftlichen darstellung: neben *ducat* gelten *ducat* und *ducate*. Fremdworte sind bisweilen bis zur unkenntlichkeit entstellt. *Carat* präsentirt sich so z. b. unter der form *charract* (Hy. 4 B F, p. 415, [IV, 162]). Wenn unetymologische schreibungen dieser und anderer art, wie *physition*, *rac'tan*, die auch phonetisch keinen wert haben, später in der

regel wieder geschwunden sind, so erinnern heute doch noch *scythe*, *crissora*, *seent* in ihrer widersinnigen Schreibung an die ausschüßse früherer Zeit. *Doubt*, *debt*, *fault* sind in ihrer heutigen Form bei Sh. eingebürgert. Die stummen Konsonanten, die gelehrter Unverstand in die Schreibung eingeführt hat, liegen bereits im Französischen des 14. bis 16. Jahrhunderts vor (N. E. D.): *deble*, *doubler*, *faulte* — afrz. *deble*, *douter*, *faute*. Die Aussprache des *l* in *fault* bezeugt A. Gill (1621), aber nach S. Johnson (1755) wurde dasselbe in der Alltagssprache gewöhnlich nicht gesprochen. In *debt*, *doubt* konnte *b* nicht wohl lebendig werden, da die Gruppe *bt* der Sprache nicht sympathisch war. Holofernes (Love V, 17—19) empfiehlt die Aussprache des *b* in beiden Worten. Versuche, das *b* zu sprechen, wurden demnach in Sh.s Zeit gemacht und forderten gebührendermaßen des Dichters Spott heraus.

a) *Monarch* Wint. F, p. 312, (IV, 364), *Monarke* Ant. F, p. 852, I, 51; *stomachs* Tit. F, p. 667, V, 29, *stomaches* Oth. F, p. 835, (III, 10), *stomacke* All F, p. 249, (I, 135), *echo* (griech.-lat. *echo*, m. *ecco*) Tw. F, p. 280, (II, 20), John F, p. 342, (V, 168), *Eccho* Hy. 4 B F, p. 406, (III, 97), *prophane* Rich. 2 F, p. 348, (I, 59), *prophanation* Tw. F, p. 277, (I, 204), *plangs* (= *fangs*) Lear F, p. 808, (III, 57), *Curphew* (= *curfew*) Meas. F, p. 94, (IV, 70), Rom. F, p. 688, (IV, 4), daneben *Curfewe* Temp. F, p. 84, (V, 40), *Centinels* Hy. 5 F, p. 437, (IV Prolog. 6), *cemicirde* Wint. F, p. 289, (II, 10).

*Triumpherate* (= *triumvirate*) Ant. F, p. 861, (III, 28), *chrysell* (adj.) Rich. 2 F, p. 345, (I, 41), *Chrystall window* Cymb. F, p. 902, (V, 51), *Chrystalls* (= *eyes*) Hy. 5 F, p. 429, (II, 54), *crystall Tresses* Hy. 6 A F, p. 450, (I, 3).

b) *Musicke* Tw. F, p. 280 (II, 1), *Musique* Hy. 4 B F, p. 402, (II, 12), *Musickes* All F, p. 268, (III, 40), *Trafficks* Wint. F, p. 308, (IV, 23), *for Traffiques sake* Wint. F, p. 285, (III, 34), *publique* Wint. F, p. 301, (II, 197), *publikely* Wint. F, p. 304 (II, 203), *Heretiques* Rom. F, p. 671, (I, 91), *an Heretike Wives* F, p. 74, (IV, 9), *Basilisque* Wint. F, p. 298, (I, 388), *Basilisks* Hy. 5 F, p. 446, (V, 17), *Basilisco-like* John F, p. 325, (I, 244). — *Antique* a. (aus ital. *antico*, ne. *antic*) Rich. 2 F, p. 357, (III, 162), angebildet an *antique*; *Father Anticke* Hy. 4 A F, p. 369 (I, 59), *requoyte* (= *revolt*) Wint. F, p. 297, (I, 154), *recoyle* Macb. F, p. 754, (IV, 19).

*ducket* Gent. F, p. 82, (I, 129), häufig, daneben *ducat*, *ducats* Merch. F, p. 184, (I, 60), *ducales* Ado F, p. 180, (III, 101).

c) *Physitian* (= *physician*) Wint. F, p. 302, (II, 54), *Physitian* Rich. 2 F, p. 346, (I, 154), *Muvtians* Hy. 4 A F, p. 382, (III, 225), *Magitian* Hy. 4 A F, p. 371, (I, 53), *suspition* Wint. F, p. 299, (I, 460), *Ascention day* John F, p. 840, (V, 22), drei Zeilen weiter: *Ascension day*.

*di kent* (= *kent*) Tw. F., p. 282, (II, 112), *Chers* (= *scissors*) Err. F., p. 118, V, 175, *Sythe* (= *sythe*) Hy. 5 F., 446, (V, 50).

6. Wenn in aus verschiedenen sprachen stammenden worten dieselbe lautsymbol unter denselben bedingungen verschiedenen wert hat, so wird, im falle dasselbe nicht durch ein eindeutiges teichen ersatz finden kann (wie *e* durch *k* vor *i*, *e*, vgl. ae. *cithl* und ne. *king*, *kill*; ne. *skin* und *scum*), zuweilen eine differenzierung durch zusatz eines, das deutbare lautzeichen determinirenden buchstabens versucht, aber keineswegs konsequent durchgeföhrt. So war man angesichts des verschiedenen lautwertes von *g* vor *e*, *i* in altfranzösischen und germanischen worten, wie er heute noch in *gem*, *gin* (mit *dž*) und *get*, *give* (mit *g*) zum ausdruck kommt, bestrebt, denselben auch in der schrift zu kennzeichnen. Man führte deshalb *gh* ein und aus dem französischen (vgl. frz. *lique*, *langue*), um den verschlußlaut vor *e*, *i* zu bezeichnen, daher die älteren schreibungen *guift*, *gueld*, *targuet*, in ebenso zweckmäßig sind, wie heute *guard*, *ghost* unberechtigt auf *gift*, *geld*, *target* unzweckmäßig sind. *Guess* begegnet auch öfter nicht unhäufig in der form *gless*. *Tongue* verdankt seine frühere schreibung dem plural *tongues* (me. *tenges*).

*Guifts* = *gifts*) Oth. F., p. 842 V, 17, häufig, daneben *gift*: *gifts* Err. F., p. 773, (III, 101), *gift* Hy. 4 A F., p. 390, (V, 78), *gless* (= *guess*) Err. F., p. 97, (IV, 6), Wint. F., p. 299, (I, 403), häufiger, daneben *guess* Err. F., p. 22, (IV, 8) und *gesse*: *gesses* (subst.) Oth. F., p. 833, (III, 185), *geste* Rich. 2 F., p. 357, (III, 158), *guel* = *geld* Wint. F., p. 314, (IV, 102), *gelded* Rich. 2 F., p. 352, (II, 237), *Guest* Hy. 4 A F., p. 387, (IV, 78), *get* Tw. F., p. 276, (I, 81) = *guard*, daneben *guard* Tw. F., p. 285, (III, 102), *Targuet* Hy. 4 A F., p. 377, (II, 195).

7. Während in dem vorausgehenden falle die differenzierung der symbole hauptsächlich durch die verschiedenheit der altfranzösischen und germanischen laute bedingt war, hat die seit dem 16. jahrhundert stark kultivierte schreibung *ee*, *oo* ihren grund in einem lautlichen vorgang, der altes (me.) *ē*, *ō* allmählich zu *i*, *u* weitergeschoben hat. Um die neuen lautwerte gegenüber den vorerst noch unverändert gebliebenen alten *i*- und *u*-lauten (me. *ē*, *ō*) zu kennzeichnen, hat man letztere durch *ee*, *oo* wiedergegeben. Man wird so in der schrift dem lautunterschiede gerecht zwischen: *deem*, *leen*; *gluoin*, *moon* und

*beut, eat; boat, loaf.* Konsequenz gibt es allerdings nicht (und kann es auch nicht geben), wie die doppelschreibungen *hee, shee* — *he, she*; *feauor* — *feuer* und *coale* — *cole, throat* — *throate* deutlich zeigen. Im auslaut begegnet dazu noch *oe* für *me, o* und *ø*: *doe, goe*, vgl. *ne, foe, woe, toe, sloe, roe*.

a) *Wee'le* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 426<sub>2</sub> (I<sub>2</sub> 308) (= *we will*), *wee'l* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 427 (II Prol. 81), *Wee* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 427 (II, 87), *mee* (= *me*), am zeilenende. Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 427<sub>2</sub> (II, 110), *hee* (= *he*) Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 428<sub>1</sub> (I, 115), *Weele* (= *we will*) Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 430<sub>2</sub> (II, 67), *Hee'le* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 431<sub>1</sub> (II, 123), *ib.* F<sub>1</sub> p. 434<sub>1</sub> (III, 59), *Shee's* (= *she is*) Oth. F<sub>1</sub> p. 844 (V, 94), *shee'l* (= *she will*) Oth. F<sub>1</sub> p. 844<sub>2</sub> (V, 99). Die doppelung des vokalzeichens, die bei *he, she, we* ab und zu vorkommt, ist regel, wenn diese mit *will* kontrahirt sind: *weele* (vgl. auch Lammert, s. II). *heere* Hy. 5 F<sub>2</sub> p. 427<sub>1</sub> II, 26, *heere* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 427<sub>1</sub> (II, 38), *here* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 431 (II, 116), *neere* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 427<sub>2</sub> (II, 59), *neere* Wives F<sub>1</sub> p. 77 (V, 7), *yeere* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 424 (I, 60), häufig, *gere* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 428<sub>1</sub> (I, 2).

b) *Feuer* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 409<sub>1</sub> (IV, 56), *Feauor* Mens. F<sub>1</sub> p. 96<sub>2</sub> (IV, 66); *extreams* Oth. F<sub>1</sub> p. 846<sub>2</sub> (V, 349), *extreme* All F<sub>1</sub> p. 260<sub>1</sub> (III, 6), *compleat* Mens. F<sub>1</sub> p. 81<sub>2</sub> (I, 3), Ham. F<sub>1</sub> p. 765<sub>1</sub> (I, 52), *complete* Hy. 6 C F<sub>1</sub> p. 510<sub>1</sub> (II, 26).

c) *coale* John F<sub>1</sub> p. 341<sub>2</sub> (V, 83), *cole* John F<sub>1</sub> p. 338<sub>1</sub> (IV, 109), *throate* Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 23<sub>2</sub> (I, 44), *throat* *ib.* I, 57.

d) *gos* John F<sub>1</sub> p. 330<sub>1</sub> (III, 66), *go* John F<sub>1</sub> p. 343<sub>2</sub> (V, 3), *doe* John F<sub>1</sub> p. 331<sub>2</sub> (III, 146), *do* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 415<sub>1</sub> (IV, 136). — *wooe* Hy. 5 F<sub>1</sub> p. 448<sub>1</sub> (V, 26).

10. Der zug, durch stummes *e* am wortende die vorausgehende vokallänge zu bezeichnen, ist stark ausgeprägt (vgl. †*cole*, †*throate*). Derselbe hat seine letzte sprachgeschichtliche begründung in dem seit der 1. hälfte des 13. jahrhunderts sich vollziehenden prozeß, nach dem *ā*, *ē*, *ō* in offener silbe gedehnt werden, daher jetzt *ale, meat, hope* im gegensatz zu *ae. alu, mēte, hōpian*. Worte mit der struktur wie *ale, hope* sind in beträchtlicher anzahl vorhanden. Im anschluß an sie bildete sich bereits am ende des 14. jahrh. zunächst in Schottland allmählich die praxis aus, einen langen tonvokal durch stummes *e* im auslaut zu bezeichnen (Morsbach, *Me. gramm.*, § 17, anm. 1). Im laufe des 15. jahrh. konnte sich infolge der allgemeinen verstummung des auslautenden *e* die neue schreibgewöhnung über das ganze sprachgebiet ausdehnen. Ihr verdanken *life, house, case* z. b. ihr unetymologisches *e*: *ae. lif,*

*has*, afr. *cas*. Es bezeichnet nach dem Vorbild von Worten wie *et*, *name*, *hope* lediglich die Länge des Tonvokals.

11. Vor mehrfacher Konsonanz, also auch vor doppeltem Konsonanten, galt im mittenglischen Kürze des Vokals. Im 15. Jahrhundert war der Prozeß, demzufolge der doppelte Konsonant im Inlaut sich vereinfachte, im Gange. Da die Abfolge von kurzem Vokal und doppeltem Konsonanten in vielen Arten vertreten war, so bildete sich im Hinblick auf sie die *gerühmung* aus, den Konsonanten zu doppelh, um vorausgesetzte Vokallänge zu bezeichnen. Nach der Verstummung des auslautenden *e* hatten Formen wie *sunne*, *sonne*, *biddle* (bzw. den Lautwert [sun, bid]). Die Schreibungen *sunē*, *bide* konnten vermieden werden, da sie im Zweifelsfalle die Länge des Tonvokals bezeichnet haben würden, vgl. mod. engl. *tune*, *sch.*, *winz*. Dies ist der Grund, weshalb die Doppelung des Konsonanten nach kurzem Vokal in Sh.s Zeit so überaus häufig auftritt: *copy*, *choller*, *pollie*, *tyrrany*.

a. Doppelung des Konsonanten zur Bezeichnung der Vokallänge:

*Copy* Hy. 4 B F, p. 402, (II, 31), *copie* Tw. F, p. 277, (I, 227), *choller* Hy. 2 F, p. 346, (I, 15), *choler* Hy. 4 A F, p. 378, (II, 315), *malady* Hy. 4 B F, p. 397, (I, 115), *Pollicy* Rich. 2 F, p. 38, (V, 81), *Policy* Hy. 4 A F, p. 371, (I, 108), *Pallace* Rich. 2 F, p. 38, (III, 148), *Pallace* Mid. F, p. 177, (IV, 34), *Pallance* (balance) Rich. 2 F, p. 36, (III, 85), *ballance* All F, p. 258, (II, 174), *Mallice* Mach. F, p. 74, (III, 14), *malice* As F, p. 209, (I, 36), *Maddam* All F, p. 248, (I, 32), *Madame* Wint. F, p. 217, (V, 103), *Tyrrany* Mach. F, p. 754, (IV, 34), *tyrrany* Lear F, p. 794, (I, 48), *pitty* All F, p. 249, (I, 167), *Merch.* F, p. 136, (IV, 5), häufig, *pity* Temp. F, p. 24, (I, 474), *Widdow* Hy. 4 B F, p. 399, (II, 73), *Widow* Hy. 6 C F, p. 313, (III, 26), *Citty* All F, p. 260, (II, 1), *City* Hy. 6 B F, p. 455, (IV, 5), *apparrell* Wint. F, p. 308, (IV, 34), *apparell* As F, p. 209, (II, 5), *Rellich* Wint. F, p. 283, (II, 167), *clash* Gent. F, p. 41, (II, 18), *hidious* Ham. F, p. 765, (I, 54), *hiddeous* Tw. F, p. 277, (I, 194), *serious* Ham. F, p. 765, (I, 5), *serrious* All F, p. 238, (II, 38). — *melancholly* All F, p. 250, (I, 56), Tw. F, p. 281, (II, 112), häufig, daneben *Melancholy* Wint. F, p. 815, (IV, 752).

*peny* Hy. 6 B F, p. 432, (IV, 63), Hy. 4 A F, p. 371, (I, 91), *penny* John F, p. 341, (V, 97), *manner* Hy. 4 B F, p. 889, (II, 106), *manner* Wives F, p. 61, (II, 20), *married* Wint. F, p. 818, (V, 204), *maried* All F, p. 271, (V, 262). Wie in *peny*, *manner*, *marry* hat sich der Doppelkonsonant in der Literärsprache festgesetzt in: *channel*, *dinner*, *folly*, *hammer*, *herring*, *mutter*, *mirror*, *pretty*, *sorry*.

bi Alte gemination (die auch länge des konson. bezeichnen kann) *skinne* Hy. 4 A F<sub>1</sub> p. 384, III, 3 (anord. *scinn*, *kinne* ae. *cyne*) Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 401, (II, 107), fünf zeilen weiter *kin*; *lapper*, schoß (ae. *leppan*) Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 418, V, 165; *we bilde* (ae. *bildan*) Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 346, I, 164, *sonnes* (ae. *synn*) Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 347, (I, 50), *lippes* (plur., ae. *lippe*) Rich. 2 F<sub>2</sub> p. 26, (I, 167).

12. Auch bei ursprünglich einfachem konsonanten begegnet vor auslautendem (stummem) *e* im 16. jahrhundert die doppelung des konsonanten außerordentlich häufig: *sonne* — *sonnes* (gen. sing. und plur.) statt *son* — *sones*, wie im mittelhochdeutschen (ae. *sunu*). Spuren der neuerung finden sich bei Chaucer: *goddes*, *shippes* für *godes*, *shipes* (ten Brink, *Ch. Spr.* s. 63). Schreibungen dieser art mehrten sich im 15. jahrhundert. Die dehnung des konsonanten nach kurzem tonvokal und vor *e* in der flexionssilbe: *lippes*, *twigges*, *limmes*, *shippes*, um die es sich hier offenbar mit handelt, steht unzweifelhaft in ursächlichem zusammenhang mit dem verstummen des flexionsvokals. Der in der neuenglischen periode sich steigernde hochton bewirkte dehnung des konsonanten. Die folge dieses war das allmähliche verstummen des flexions-*e*. Weil man *sonnes*, *limmes*, *shippes* in der flektirten form schrieb, aber [sunnz], [limmz], [shipps] unter dem hochton sprach, lag es nahe, die formen *sonne*, *limme*, *shippe* in der schrift als die singularen grundformen anzusehen.

Junge gemination (die auch die dehnung des konsonanten zum ausdruck bringen kann):

*my eldest sonne*, *nay all my sonnes* Hy. 6 B F<sub>1</sub> p. 498, (V, 49), *Sonnes* (gen.) Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 401, (II, 16); *Neptunes lippes* Hy. 4 B F<sub>1</sub> p. 405 (III, 51) (ae. *lype*); *Shippes* Merch. F<sub>1</sub> p. 185, (I, 176) (ae. *scip*); *twigges* All F<sub>1</sub> p. 261, (III, 22) (ae. plur. *twigne*), *twiggre* Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 359, III, 32; *goddes* (plur.) All F<sub>1</sub> p. 281, (III, 71) (ae. *god*); *limme* (ae. *lim*) Hy. 4 A F<sub>1</sub> 386, (IV, 48), *limmes* John F<sub>1</sub> p. 325, (I, 239); *Rodde* Rich. 2 F<sub>1</sub> p. 363, (V, 32), (me. *rod*); *Flotte* Hy. 4 A F<sub>1</sub> p. 375, (II, 16) (= afrs. *complot*), am zeilenende, unmittelbar vorher und nachher *plot*; *redde* Tw. F<sub>1</sub> p. 277, (I, 281).

Sporadische vereinfachung des doppelkonsonanten:

*cale* (= *calls*) Wint. F<sub>1</sub> p. 283, (II, 164), *cal'd* (= *called*, prät.) John F<sub>1</sub> 329, (II, 167), *lets* (= *lets*) John F<sub>1</sub> p. 328, (II, 312), *al* (= *all*) John F<sub>1</sub> p. 321, III, 168, *wid* Mid. F<sub>1</sub> p. 123, (I, 8), *tel* (= *trif*) John F<sub>1</sub> p. 329, (IV, 115). — *fouly spoken of* (= *foully*, heute langes *l*) Hy. 4 A F<sub>1</sub> p. 371, (I, 154).

13. Konsonantendoppelung in nichthochtoniger silbe. Die doppelung des *l* ist häufig in dem romanischen suffix -*ell*. In der ersten hälfte des 16. jahrhunderts konnte es noch einen neubeton tragen, und dieser erklärt das lange *l* nach kurzem vokal: *counsell* (afz. *cunseil*), *maruell* (afz. *merveille*), *trauell* (frz. *travail*), *battell* (afz. *bataille*). Bei John Heywood begegnen der reime *counsell*: *fell*, *battell*: *well*, *aparell*: *well* (s. J. Uuna, *seeke J. Heywoods in Spider and Fle*, s. 36, gedruckt 1556, lagere zeit vorher vorhanden); sie beweisen, daß tatsächlich *l* ehemals ein langes *ll* vorgelegen hat. Neben den formen auf -*ell* (*counsell*, *maruell*) gelten bei Sh. auch noch die älteren mit dem etymologischen diphthong des suffixes: *counsaile*, *maruaile* (*maruaile*), *battaile*, *trawaile*. Wie die von A. Gill bezeichnete aussprache: *marraile*, *bataile* 'battles' erkennen läßt, gehören sie der konservativen sprachform der gebildeten und der literatur an. Der reim *faill*: *ouaill*: *trawaill* begegnet noch bei Heyleve (s. Dibelius, *Anglia* XXIII, 137). Die erstgenannte gruppe (*counsell*, *maruell*, *trauell*, *battell*) repräsentirt dagegen die volkstümliche sprechform. Ein früher im engl. neubetoniges suffix -*ell* begegnet auch sonst in roman. worten: *chaunell* (frz. *chancel* — *candis*), *quarrell* (afz. *querelle*), *chappell*, *modell*. Das substantivsuffix -*all* in worten wie *arivall* (afz. *arriuaile*), *funerall* (afz. *funeraile*) geht zurück auf afz. -*aile*. Adjektive auf -*all* (und subst. derivate aus diesen) konnten in Sh.s zeit noch einen neubeton tragen, daher reime wie *fall*: *generall* (Luz. 1483) und die darstellung des langen *l* durch *ll*, die sich sonst nicht selten ist. — Die häufige schreibung des suffixes (-ik) als *ick* (e) in worten französischer herkunft (*physicke*, *vayck*, *rusticke*) hat ihren hauptgrund in der tatsache, daß die geschriebene endung -*ice(s)* den lautwert [is, isiz] hatte und deshalb vermieden werden mußte (vgl. ne. *he traffics* und *he traffickes*), außerdem war unetymologisches *ek* für *c*, *k* im 16. und 17. jahrhundert durchaus keine seltenheit: *mecke*, *truncke*.

a) *counsell* Rem. F, 670, (I, 140, Rich. 2 F, p. 56), (II, 2 und II, 15), *generall* All F, p. 249, (I, 136), *maruell* Ham. F, p. 763, (I, 195), *a trauell* (eine reise) Rich. 2 F, p. 349, (I, 262), *trawell* (reise) Rich. 2 F, p. 354, II, 12, *battell* Hy. 4 A F, p. 390, (V, 51), ib. p. 390, (V, 121); *Apparell* 2f. 6 B F, p. 495, 1V, 84).

*counsaille* Hy. 5 F, p. 428, (II, 80), *Lear* F, p. 795, (I, 32), *counsaille* Ado Q (1600) p. 56 (V, 3), *counsailles* Hy. 5 F, p. 428, (II, 96); *maruaile* Lear F, p. 799, (II, 98), Hy. 4 B F, p. 412, (IV, 88), *meruaile* Cymb. F, p. 88, (III, 10); *trawaile* (reise) Tw. F, p. 273, (I, 23), *Trawaile* Hy. 4 B F, p. 412, (V, 24); *Battaile* (schlacht) Hy. 5 F, p. 423, (I, 44), *battailles* (schlacht-reihen) John F, 337 (IV, 78).

b) *Chanuell* Hy. 6 B F, p. 432, (IV, 114); *Quarrell* Hy. 6 B F, p. 432, (III, 233), Rom. F, p. 670, (I, 162); *Chappell* Wint. F, p. 306, (III, 238), John F, p. 329, (II, 533); *Modell* Hy. 4 B F, p. 393, (I, 42), ib. z. 45 an I. z. 51; *Morsell* (afz. *morcel*) Cor. F, 623, (I, 19).

c) *ariuall* (= arrival) Err. F, p. 104, (I, 4), *Flenerall* Ham F, p. 763, (I, 176).

d) *The blood I drop. is rather Iphysicall* Err. F, p. 621, (I, 18); *W. Z. proue as bitter, blacke, and Tragical* Rich. 3 F, 549, (IV, 7); *misde Z. Rich. 3 F, 549, (IV, 26). — Am bound to begge of my Lord Generall* Cor. F, p. 623, (I, 80).

e) *Iphysicke* All F, p. 259, (III, 19), *Musick* Tw. F, p. 280, (II, 1), *Magick* (sub.) Wint. F, p. 320, (V, 110), *propheticke* John F, p. 325, (III, 126), *fantasticke* Rich. 2 F, p. 349, (I, 239), *rusticke* Wint. F, p. 310, (IV, 84). Auch sonst kommt etymologisch nicht berechtigtes ck für k häufig vor: *unckles* John F, p. 329, (II, 510), daneben *Vnckle* John F, p. 333, (III, 332), *Vnkle* John F, p. 333, (III, 3); *truncks* John F, p. 341, V, 341.

f) Sonstige fälle der konsonantendoppelung:

*Lordshippe* All F, p. 261, (III, 3), *Pistoll* (= pistol) Hy. 4 A F, p. 391, (V, 49), *perill* Tw. F, p. 273, (I, 12), *Kuilles* (= coils) Wint. F, p. 302, (II, 56), *reuennew* Mid. F, p. 163, (I, 6). — *surfetting* (me. *surf*) Hy. 4 B F, p. 409 (IV, 55), *casketted* (part.) All F, p. 258, (II, 23). — *Corronation* John F, p. 337, (IV, 40), *uppon* Tw. F, p. 282, (II, 130).

14. Für gewöhnlich läßt sich mit hülfe der sprachgeschichte der zusammenhang zwischen laut und schrift leicht erkennen, da beide meist nur zeitlich auseinanderstehen und in derselben entwicklungslinie liegen. Bisweilen kommt es jedoch vor, daß in der litterärsprache gerade dasjenige schriftbild zur anerkennung gelangt, welches den zu bezeichnenden laut weder darstellt noch normalerweise darstellen kann. So kommen mitunter quantitätsveränderungen der frühneuenglischen zeit die die heutige lautung eines wortes bedingen, nicht nur nicht zum ausdruck, sondern die heutige schreibung perpetuirt eine form, die auf länge des tonvokals weist, während der laut doch kurz ist. Dies ist z. b. der fall bei *dane, none; took, rook shook; blood, flood*. Von zwei auf derselben basis sich entwickelnden zwillings-formen verschwindet in der schrift zuweilen

diejenige, deren laut sich erhält, so daß letzterer heute in *freund* gewandlung erscheint. Auf diese weise erklären sich die absonderlichen schreibungen von *friend* ([frend] und [frind] gesprochen im 16. jahrhundert); *any* (me. *eni, uni*), *than* (me. *thene, thanne*, bei Sh. *then* und *thann*). In *ache* 'schmerz; schmerzen' hat sich die lautung des alten verbs *ake* [-eik] in der schreibung des substantivs erhalten (früher mit [tʃ] gesprochen; vgl. *sperch*, *spei*, s. N. E. D.).

Wesentlich verschiedene formen bestehen zuweilen in der schreibung nebeneinander, haben aber nur eine aussprache, so *sew, shew* (archaisch) — [shou], *sow*, † *sow* 'nähen' — [sou], bei Sh. bezeugt nur die form *sow(e)*. Die im 16. und 17. jahrhundert neben *choose* sehr viel gebrauchte form *chuse* ist bereits jetzt und gar veraltet.

Ein streben nach konsequenz und deutlichkeit in der schreibung charakterisirt die orthographie der späteren litterärsprache, daher erscheinen denn auch im 18. und 19. jahrhundert eine reihe von formen differenzirt, die bei Sh. noch nicht klar oder gar nicht voneinander geschieden wurden: *lose* — *lose*; *breathe*, *bathe* (verb) — *breath*, *bath* (subst.); *die* — *de*, *metel*, *metak* — *mettle* 'spirit' — *courage*; *courtesy* 'höflichkeit' — *curtsy* 'knicks'; *draught* (seit dem 18. jahrhundert) — *draught*; *flour* (seit dem 18. jahrhundert) — *flower*. Im 19. jahrhundert erst werden konsequent geschieden: *cloths* — *clothes*. s. N. E. D. und die belege.

a) *friend* John F. p. 330, (III, 35), die gewöhnliche form; weit seltener: *freinds* John F. p. 330, (II, 2); die form [frend] ist durch den reim gesichert: *ends. friends* Ven. 716; *friend; end* Lucr. 897; *then* (nach imperativ) Tit. F. p. 656, (II, 43), *yonger than* Ado F. p. 128, (III, 43), *Then* (nach komp.) Ad. F. p. 121, (I, 262), *then, dann* Tit. F. p. 656, (II, 43), *ake* 'schmerzen' John F. p. 335, (IV, 41), *ache* (verb): *brake* Ven. 875; *sew* *shew* Hy. 4 B F. p. 416, (V, 80).

b) *they have shew'd* Macb. F. p. 744, (II, 21), *shew* Cor. F. p. 619, (I, 21), *shew* Love F. p. 154 (V, 103); *sow* 'nähen' Gent. F. p. 49, (III, 12), *sowing* Ham. F. p. 767, (II, 77), *sowed* 'genüßt' Tit. F. p. 656, (II, 43); F. kennt nur die form *sow(e)* 'nähen'. *chuse* Lear F. p. 803, (II, 26), Hy. 4 B F. p. 408, (III, 250), *choose* Hy. 4 B F. p. 417, (V, 135).

c) *loose* John F. p. 335, (III, 144), *loosing* Wint. F. p. 319, (V, 76), *lose* John F. p. 333, (III, 835); *breath* (verb) Rich. 2 F. p. 350, (II, 8), *breathe* John F. p. 332, (III, 256); *bathe* Ant. F. p. 866, (IV, 6), *bath* (inf.)

*Meas.* F, p. 89 (III, 123); *dying* *Scarlet Hy.* 4 A F, 375, (II, 14, (= *dyeing*, *dy'de* (= *dyed*) *Hy.* 6 C F, p. 33 I, 33; *mettle* 'metal' *John* F, p. 341 (V, 16), *mettall* 'metal' *Tit.* F, p. 662, (IV, 47), *mettle* 'spirit, courage' *Ado.* F, p. 136, (V, 133); *Curt'sie* *Cor.* F, p. 643, (V, 27) (= *courtesy*), *for love and courtesie* *Mid.* p. 168, (II, 56), *these lowly courtesies* *Caes.* F, p. 725, (III, 86) (verbeugungen); *draught* *Tim.* F, p. 697, (I, 47), *draughts* *Ham.* F, p. 765 (I, 10); *flowers* (blumen) *Mid.* F, p. 168, (II, 27), *Flowre* (mehl) *Cor.* F, p. 618, (I, 143); *cloathes* (= *clothes*) *Tw.* F, p. 274, (I, 10), *clothes* *Rom.* F, p. 689, (IV, 12).

Tübingen.

W. FRANZ.

## DIE LEKTORENFRAGE IN BAYERN.<sup>1</sup>

---

Meine herren! Die frage, die ich vor Ihnen behandeln möchte, betrifft sowohl die interessen der schule wie diejenigen der universität. Uns allen liegt die gründliche vorbildung der neophilologen in der praktischen beherrschung der neueren sprachen am herzen. Wo sollen aber die bayerischen neophilologen diese praktischen kenntnisse erwerben? Sollen sie das alle nach München gehen, weil in München allein neben den professoren, welche die studenten in die wissenschaft einführen, lektoren für französisch und englisch angestellt sind? Selbst wenn es durchführbar wäre, würde es durchaus nicht wünschenswert sein. Ich will nicht auf die schädigung, die das in Würzburg und Erlangen dadurch erwächse, eingehen, auf die zurücksetzung, die das für uns bedeuten würde, denn ich spreche hier nicht *pro domo*; ich will auch nicht darauf hinweisen, daß eine gewisse grausamkeit darin liegen würde, jeden unbemittelten fränkischen oder pfälzischen studenten, der es mit seiner ausbildung ernst nimmt, zu zwingen, in die teurere hauptstadt zu gehen, weil der staat nur hier die mittel zu seiner gründlichen vorbildung geben will; nein, im interesse der studenten selbst wäre es nicht, wenn der ganze strom der neophilologischen studenten sich nach München ergösse. Gerade der lektor kann, wenn er erspriesslich wirken will, nicht allzuvolle höreräle brauchen. Er muß sich mit

---

<sup>1</sup> Vortrag auf dem 3. bayerischen neophilologentag in München, den 30. märz 1904.

jedem einzelnen beschäftigen können, um seine aussprache zu kontrolliren, um seine arbeiten zu korrigiren. Lektorübungen mit 100 oder mehr sind eigentlich ein unding. Der student wird nicht viel lernen, wenn er nur ab und zu daran kommt; er muß fortwährend, in jeder stunde zu den übungen herangezogen werden können. Sonst wird er nie etwas ordentliches lernen. Deshalb wäre es weit besser, wenn an allen bayerischen universitäten lektoren angestellt wären, die sich in die arbeit teilen könnten. Das ist aber leider, wie Sie wissen, bis jetzt nicht der fall. Erlangen hat gar keine lektoren. Bei uns in Würzburg war die sache bis jetzt die, daß für englisch der fachprofessor alles übernehmen mußte, selbst die elementarsten übungen. Für französisch hielt auf kosten der universität ein französischer abbé, der am Julianum angestellt ist, im nebenamte für die bescheidene summe von 500 mark jährlich wöchentlich zwei stunden übungen ab. Erst vom nächsten semester ab ist es unseren bemühungen gelungen, um einstweilen der dringenden not abzuhelfen, auf kosten der universität für zwei jahre, d. h. bis zur nächsten finanzperiode, einen engländer zu gewinnen, der für 1000 mark vier stunden abhalten wird, und unserem franzosen auch durch die erhöhung seiner remuneration auf dieselbe summe zu ermöglichen, die gleiche anzahl von stunden zu geben. Das ist aber, wie gesagt, nur ein notbehelf. Es ist nichts dauerndes. Und nach wie vor tut der *staat* nichts für uns.

Nun dürfen sich die herren nicht vorstellen, daß wir professoren nichts getan hätten, um unseren studenten wirkliche lektoren zu verschaffen. Seit langen jahren haben wir in Erlangen sowie in Würzburg für jede finanzperiode wiederum den dringenden antrag eingebracht, es möchten auch für unsere universitäten lektoren bewilligt werden. Die summen, die dafür aufgebracht werden müßten, sind wahrhaftig nicht groß. Ein lektor bezieht 1500 bis 1800 mark. Es handelte sich also für die beiden universitäten zusammen um eine ausgabe von jährlich 6000 bis 7200 mark. An assistenten für naturwissenschaftliche und medizinische institute wird nicht gespart. Wir neuphilologen sind dagegen das aschenbrödel. Bis jetzt sind unsere forderungen noch nicht einmal vor den landtag

kommen. Sie sind einfach in den großen papierkorb des bayerischen staatsministeriums gewandert und haben dort ohne arg und klang ihr seliges ende gefunden. Und dies, trotzdem an derselben stelle von maßgebenden persönlichkeiten am ministerium die zusicherung gegeben wurde, daß man prinzipiell vollständig mit uns übereinstimme. Nichtsdestoweniger hielt man die sache nicht für „vordringlich“.

Dazu können und dürfen wir aber nicht weiter schweigen. Wir bayrischen neuphilologen haben das gute recht, ebenso behandelt zu werden, als alle übrigen neuphilologen des deutschen reiches. Nun gibt es aber heutzutage lektoren überall. Selbst Bonn und Rostock haben ihre lektoren. Im übrigen Deutschland hat man sich sogar schon mit der frage befaßt, ob es nicht wünschenswert wäre, die institution der lektoren noch weiter auszugestalten. In Berlin und Bonn hat man bereits außerordentliche professoren für französisch neben dem ordinarius und dem lektor. In Heidelberg ist der lektor außerordentlicher professor. In Straßburg war es zeitweise auch der fall. Auf der Breslauer neuphilologenversammlung, pfingsten 1902, wurde folgender antrag angenommen: „Die veränderten verhältnisse des neu-sprachlichen unterrichts machen eine weitere ausgestaltung der institution der lektoren an den universitäten erforderlich. Es bedarf zum teil der vermehrung der zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und sozialen stellung für sie, wodurch zugleich die möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle kräfte auf die wünschenswerte dauer zu gewinnen.“<sup>1</sup>

Selbst in Österreich, wo französisch und englisch doch nicht obligatorische prüfungsfächer sind, gibt es lektoren. In Wien ist sogar neben dem lektor, welcher dem romanischen seminar zugeteilt ist, ein lehrer angestellt, bei dem auch die studenten anderer fakultäten französisch lernen können.

Auch außerhalb der universitäten in Bayern ist, wie Sie weiß werden bezeugen können, die notwendigkeit der gründung

<sup>1</sup> Cf. *Verhandlungen des 10. allgemeinen deutschen neuphilologentages vom 20. — 23. mai 1902 zu Breslau*. Hannover, Carl Meyer. 1903, p. 41.

von lektoraten in neuphilologischen kreisen allgemein anerkannt. In unserer letzten versammlung in Nürnberg ostern 1902 haben wir deshalb, wie Sie sich erinnern werden, im anschluß an eine these, die auf dem allgemeinen deutschen neuphilologentag verhandelt werden sollte, einstimmig folgenden zusatz angenommen: „Was Bayern anlangt, so ist es dringend erforderlich, daß in Würzburg und Erlangen zunächst wenigstens je zwei lektorate errichtet werden, wie es bereits an allen außer-bayerischen hochschulen und in München der fall ist.“<sup>1</sup>

Im vorigen herbst hat herr professor Varnhagen im namen der würzburger und erlanger kollegen und im einverständnis mit den anwesenden mittelschullehrern am schluß des zweiten abschnitts der neuphilologischen lehramtsprüfung den dringenden antrag gestellt, daß uns französische und englische lektoren bewilligt werden. Er hat namentlich hervorgehoben, daß dies ein dringendes erfordernis für die schule ist. Jahraus jahrein müssen wir sonst eine anzahl kandidaten auf die schulen loslassen, die praktisch nicht genug vorgebildet sind. Um nur zwei beispiele aus dem, was ich selbst als examiner erlebt habe, anzuführen. Im ersten abschnitt haben wir zwei kandidaten aus Würzburg zu prüfen gehabt, die infolge ihrer besonderen schwerfälligkeit im diktat und in der aussprache, also in den fächern, in welchen die praktische befähigung besonders nachweisbar ist, eine glatte IV bekommen hatten. Wegen ihrer sonstigen noten (der eine hatte im deutschen aufsatz II) mußten sie aber durchgelassen werden. Nun sind diese kandidaten nicht gezwungen, für den zweiten abschnitt neufranzösisch zu treiben. Genügen sie in den theoretischen fächern, so werden sie nach ablegung der prüfung als reif zum unterrichten an einer bayerischen anstalt entlassen werden. Da sie beide sehr bedürftig sind, werden sie kaum noch ins ausland gehen. So wird denn wahrscheinlich der fall eintreten, daß sie mit einer praktischen ausbildung auf die schule kommen werden, die ganz ungenügend ist.

<sup>1</sup> Cf. Bericht über die am 3., 4., 5. april 1902 zu Nürnberg abgehaltene 2. hauptversammlung des Bayerischen neuphilologenverbandes. München, 1902, p. 31.

Ihre entsetzliche aussprache werden sie auf die schüler übertragen. Welches kauderwälsch diese aber unter französischer flagge werden segeln lassen, können Sie sich denken. Wenn uns beiden würzburger herren gelegenheit gehabt hätten, wirkliche lektorübungen mitzumachen, wären sie ganz anders vorgebildet worden. So kann es aber dazu kommen, daß die unnen künftigen schüler solcher kandidaten für die *kurzeichtigkeit* der regirung — ich kann mich nicht anders ausdrücken — n. h. üßen haben werden. Aus der nichtbewilligung von lektoraten erwächst also ein schaden nicht bloß für die neuphilologen, sondern für große kreise bayerischer staatsangehöriger.

Wir in Bayern hätten es aber doch gerade ganz besonders nötig, eine gute praktische vorbildung in den neueren sprachen zu verlangen. Auf den schulen wird der französische unterricht viel später angefangen, als in den andern deutschen bundesstaaten. Daraus folgt aber, daß die künftigen lehrer schon mit geringerer vorbildung auf die hochschule kommen. Nehmen wir noch dazu die bekannte tatsache, daß der bayerer überhaupt der süddeutsche kraft seiner besondern zungenschwerfälligkeit und der schwierigkeit, die er hat, stimmhafte und stimmlose konsonanten zu unterscheiden, es sich in der aussprache noch besonders schwer tut, so sehen wir, daß unsere bayerischen künftigen neusprachlichen lehrer schon unter besonders erschwerenden umständen an ihr fäch übertritt heranreten. Der staat verlangt aber nun von ihnen im ersten abschnitt durchaus nicht unbeträchtliche kenntnisse in praktischer hinsicht: aufsatz, diktat, übersetzung, das ganze mündliche examen in der fremden sprache! Um so mehr hatte er die pflicht, ihnen die mittel zu geben, solche kenntnisse zu erwerben. Von uns professoren kann man nicht verlangen, daß wir neben der wissenschaftlichen vorbereitung noch noch die gesamte praktische vorbildung in ausgiebigstem maße übernehmen. Namentlich, was das englische betrifft, kommen die kandidaten, die ein gymnasium besucht haben, mit so geringen kenntnissen auf die hochschule, daß man eigentlich *ab ovo* mit ihnen anfangen müßte. Dazu ist aber wahrhaftig der professor nicht da. — Sie sehen, meine herren,

an gründen für die einrichtung von lektorstellen in Bayern fehlt es nicht. Es ist dringend zu wünschen, daß die regierung und landesvertretung einsieht, daß die bayerischen neuphilologen ein recht haben, ebenso wie die preußischen, sächsischen, badischen, hessischen, elsass-lothringischen, thüringischen und mecklenburgischen behandelt zu werden.

Noch einen punkt möchte ich zum schlusse kurz berühren. Noch schlimmer wie um französisch und englisch steht es in Bayern bekanntlich ums italienische. Den bayerischen neuphilologen ist es schlechterdings *unmöglich*, auf einer bayerischen universität sich im italienischen zu unterrichten, wenn nicht zufällig der professor für romanische philologie — was ja nur von zeit zu zeit geschehen kann — in dem einen oder andern semester auch italienisch liest. An allen größeren deutschen und österreichischen universitäten gibt es italienische lektorate, so in Berlin, Göttingen, Straßburg, Halle, Heidelberg; in Bonn und Leipzig gibt es jetzt wohl kein italienisches lektorat, dafür aber zwei bezw. drei professuren für romanische sprachen; in Wien haben wir außer den zwei ordentlichen romanischen professuren auch ein *italienisches* lektorat, in Graz und Innsbruck professuren für italienisch selbst in der deutschen und tschechischen universität Prag sind italienische lektorate; Zürich und Bern haben zwei romanische professuren, Freiburg in der Schweiz einen italienischen lektor.

Für München aber, die stadt Deutschlands, die wohl die regsten beziehungen zu Italien unterhält, die in der kunst eine so große rolle spielt, und deren künstler gewiß für die sprache des künstlerischsten landes das größte interesse hätten für München, die stadt Paul Heyses, hat es der vorige landtag nicht für vordringlich befunden, ein italienisches lektorat zu bewilligen. Das ist um so unbegreiflicher, als in Bayern, in gegensatz zu anderen deutschen staaten, bereits auf den gymnasia fakultativ italienischer unterricht erteilt wird. Was man also für die schule für wünschenswert hält, sieht man für die universität als entbehrlich an. Es wäre aber doch gerade in Bayern für den italienischen lektor ein leichtes, bei seiner studenten, auf dem fundamente der schule bauend, sehr schön resultate in dieser sprache zu erreichen.

Meine herren! Man spricht so häufig von bayerischen Reservatrechten. Manche mögen ihr gutes haben. Aber das Reservatrecht, es schlechter zu haben als alle übrigen, das privileg ist gewiß nicht empfehlenswert. Ich fordere Sie deshalb auf im interesse unserer neueren philologie folgende resolution anzunehmen:<sup>1</sup>

„Die dritte versammlung des bayerischen neuphilologenverbandes in München hält es für dringend erforderlich, daß in Würzburg und Erlangen, gerade wie in allen übrigen deutschen universitäten, je ein französischer und englischer lektor angestellt werde; sowie daß in München, der stadt Deutschlands, welche die regsten beziehungen zu Italien unterhält, eine italienische lektorstelle gegründet werde.“

Würzburg.

H. SCHNEEGANS.

<sup>1</sup> Ist geschehen.

D. red.

## BERICHTE.

### DAS SUMMER-MEETING IN OXFORD 1903.

(Schluß.)

In der litterarischen gruppe wurde am eingehendsten Chaucer in einem kursus von vier vorlesungen behandelt durch den als Chaucerkenner einen guten ruf genießenden prof. Raleigh aus Glaagow. Vom jetzigen standpunkte der Chaucerkritik ausgehend, entwarf er zunächst ein bild des menschen und dichters Chaucer, wie es uns aus seinen werken selbst entgegentritt, um sodann seine stellung zur mittelalterlichen litteratur und seine bedeutung als erster moderner englischer dichter zu besprechen, als welcher er sich zuerst von der mittelalterlichen, frostigen allegorie und lehrdichtung lossagt, einen gesunden realismus in die dichtung einführt, die besonders in den anfangen einer wirkungsvollen charakterzeichnung hervortritt, und in seltener weise leidenschaftlichkeit mit anmut, schalkheit mit weisheit vereinigt aber auch nicht frei von skeptizismus ist. Vor allem brachte der vortragende den humor Chaucers und das satirische element in seinen reifsten werken zur darstellung und schloß mit einem vortrag über die entstehung und eigentümlichkeiten seiner sprache und darstellungsweise. Chaucer war auch der erste, in dem sich der einfluß Dantes wirksam zeigte, obgleich beide dichter wenig gemeinsam haben, da gerade das naive und humorvolle element des englischen dichters Dante vollständig abgeht. Dies zeigte Mr. Churton Collins in seiner vorlesung über den direkten einfluß Dantes auf die englische poesie, den er bis auf die jüngsten dichter verfolgte, und der nach seiner ansicht am stärksten wirksam war in Milton und den dichtern des zweiten drittels des 19. jahrhunderts: Tennyson, Browning und D. G. Rossetti, während die dichter des elisabethanischen zeitalters von einem solchen einfluß ziemlich frei blieben. Eine vorlesung war Langlands visionen von Piers Plowman und ihrem einfluß gewidmet; von einer dame, Mrs. Royden, erfubr die entstehung der Faustlegende mit besonderem bezug auf Marlowes *Faust* eine lichtvolle darstellung.

während im Manchester College Mr. Tripp die religiösen Ideen in Marlowes Faust verfolgte, nachdem er zuvor schon diejenigen in dem mittelalterlichen mysterium *Everyman* dargelegt hatte, das in dem *Winter Meeting* von 1901 von der *Elizabethan Stage Society* aufgeführt worden war, welche aufführungen dann später in verschiedenen städten Englands von dieser gesellschaft wiederholt wurden. Den meisten von uns war indessen der inhalt dieses alten spiels unbekannt und daher diese vorlesung, die eine wiederholung einer früher schon gehaltenen vorlesung, nicht besonders nutzbringend. Dafür gelang es ihm um so besser, den religiösen gehalt des Marloweschen stückes hervorzuheben, und er lieferte im anschluß daran eine klare inhaltsangabe des stückes. Leider sprach der vortragende sehr schnell, so daß es außerordentlich schwer war, ihm zu folgen. Diese vorträge bildeten die letzten in der reihe der vom Manchester College veranstalteten vorlesungen, die sich eines guten besuchs erfreuten.

Manchester College ist ein theologisches kolleg, in welchem die anwesenden geistlichen gebildet werden. Das kolleg steht unter der leitung des Rev. Dr. Drummond, der eine vorlesung über das leben des heiligen Anselm und seine schrift *Cur Deus Homo* hielt. Sie war von ihres philosophischen inhalts und teils der undeutlichen, das auditorium nicht ausfüllenden stimme des schon bejahrten professors wegen ziemlich schwer verständlich. Weit besser war es in dieser hinsicht mit den von J. Estlin Carpenter gehaltenen vorträgen bestellt: über die entstehung des buddhismus und die parallelen zwischen ihm und dem christentum. Diese waren ebenso lichtvoll und klar wie die von demselben dozenten an den ersten drei sonntagen im abendgottesdienst gehaltenen vorträge über das studium der synoptischen evangelien.

Teils der geschichte, teils der literaturgeschichte gehörten die vorlesungen des Mr. J. L. Powys, über die historischen dramen *Eduard II.* von Marlowe und *Richard II.* und *Heinrich IV.* von Shakespeare an. Mr. Powys ist ein Cambridge-man und war den englischen besuchern des meetings schon rühmlichst bekannt wegen seiner beredtheit und der begeisterung, mit welcher er seinen stoff vorträgt; und in der tat waren seine vorlesungen diejenigen, die am meisten beifall fanden, wobei man gern die gedankensprünge in kauf nahm, die sich der vortragende, von dem feuer der begeisterung fortgerissen, wohl erlaubte. Diejenige über *Eduard II.* gab zugleich ein lebensbild des dichters und zeigte in einem raschen überblick über seine anderen stücke das charakteristische seiner dichtungsweise, um dann den inhalt der historie *Eduard II.*, den charakter derselben und die eigenschaften der hauptsächlichsten charaktere zu behandeln. So bildete diese vorlesung eine ausgezeichnete vorbereitung auf die an demselben tage stattfindende vorstellung des stückes durch die schon erwähnte *Elizabethan Stage Society*. Die vorführung desselben geschah

im engsten anschluß an die primitive darstellungsweise der bühne zur zeit der königin Elisabeth. Die bühne stellte einen teil des runden inneren raumes des Globe-theaters dar, in dessen mitte die eigentliche bühne vorsprang, auf welcher sich die handlung abwickelte. Es war ein etwas erhöhtes viereckiges podium, von welchem drei stufen zu einer art hinterbühne emporführten. Über diesem podium liefen eiserne stäbe hin, an denen vorhänge befestigt waren. Sobald die bühne oder hinterbühne gebraucht wurde, wurde der vorhang zurückgezogen, und sie stellte nun abwechselnd, mit geringer veränderung der sehr spärlichen ausstattung, den königlichen palast, das innere eines schlosses, ein schlachtfeld oder einen kerker dar. Sobald ein szenenwechsel nötig war, wurde der vorhang einfach vorgezogen; die handlung nahm nun vor der bühne ihren fortgang, und der dort befindliche raum war nun entweder das offene land, der garten eines klosters oder was die umstände sonst erheischten. So war es möglich, die handlung, welche sich an einer großen zahl von immer wechselnden orten abspielt, mit nur einmaliger pause (zwischen dem 3. und 4. akt) durchzuführen, wodurch die aufmerksamkeit der zuhörerschaft auf das höchste gespannt und eine zersplitterung derselben durch beständigen szenenwechsel vermieden wurde. Allerdings war dies eben nur mit ganz einfacher szenerie möglich, und man erhielt einen guten begriff davon, wie in Shakespeares zeiten umfangreiche stücke in zweieinhalb bis drei stunden heruntergespielt werden konnten. Heutzutage würde eine solche aufführung freilich wenig anklang finden; und es war eine große anstrengung, dieser düsteren handlung, die nicht durch einen einzigen sonnenstrahl von humor erheitert wird, zu folgen, eine anstrengung, die man den nervenschwachen menschen des 20. jahrhunderts nicht allzu oft zumuten dürfte. Unzweifelhaft aber haben sich die leiter der kurse durch die veranstaltung dieser aufführung den dank der meisten besucher erworben, wenn auch die meinungen über das stück selbst sehr geteilt waren; sie haben dadurch einen einblick gewonnen, mit welchen einfachen mitteln die meisterwerke Shakespeares zur darstellung gebracht wurden; und alle werden sich mit vergnügen dieser interessanten vorstellung erinnern, um so mehr als die vertreter der hauptrollen, vielleicht abgesehen von dem darsteller des königs selbst, ihr bestes taten, um dem stück zu einer einheitlichen wirkung zu verhelfen.

Den vorträgen über litteratur schlossen sich drei über die entwicklung der *gotischen baukunst* während der in rede stehenden periode würdig an. Der vortragende, Mr. F. Bond, beherrschte seinen stoff in meisterhafter weise. Mit hilfe von lichtbildern gab er in der ersten vorlesung eine darstellung der entwicklung der fenster von den schmalen, von rundbögen abgeschlossenen öffnungen der normannischen kirchen bis zu den großen, oft die ganze wandfläche einnehmenden, in viele einzelne abteilungen getheilten fenster des perpendicularstils

zur zeit der Tudors. Die zweite vorlesung war der entwicklung der  
 wölbung gewidmet, welche ebenfalls in allen ihren stufen von der  
 uralten romanischen rundbogenwölbung bis zu dem fächermaßwerk  
 der deckenwölbung in der kapelle Heinrichs VII. in der Westminster-  
 abbey und der St. Georgskapelle in Windsor verfolgt wurde. Aber  
 auch Oxford mit seinen zahlreichen, aus allen perioden stammenden  
 interessanten gebäuden bot gute beispiele für diese entwicklung, und  
 der wert dieser vorstellungen wurde bedeutend erhöht durch die prak-  
 tischen belehrungen, die Mr. Bond in der kathedrale und in der archi-  
 tektonisch wundervoll ausgeführten Divinity School gab, während er  
 die entwicklung der fenster an denen des University College veranschau-  
 lichte. Nachdem er so den boden vorbereitet, zeigte er die veränder-  
 ungen, die eine dorfkirche im laufe der zeiten hat durchmachen  
 müssen, um so bei seinen zuhörern das interesse für die in ihrer  
 umgebung sich befindenden alten kirchen zu erregen und sie zum verständ-  
 nis für deren entwicklung anzuleiten, eine absicht, die wohl bei den  
 meisten erreicht worden ist. Auch ich bin sehr dankbar für die hier  
 empfangenen Anregungen, denn sie erleichterten mir das verständnis  
 der architektur derjenigen kirchen, welche ich später zu besuchen  
 Gelegenheit hatte, ungemein. — Eine andere, sehr interessante vorlesung  
 war die über das deutsche volkslied im mittelalter, in welcher der  
 vorlesende einen kurzen überblick über die entwicklung des kirch-  
 lichen und weltlichen gesanges gab, welcher letzterer im 14. und 15. jahr-  
 hundert seine höchste stufe durch die tätigkeit der fahrenden minne-  
 sänger erreichte, und dann mit sehr ansprechender stimme und gutem  
 geschmack 13 proben volkstümlichen gesanges gab, die den höchsten bei-  
 fall der zahlreich erschienenen Zuhörerschaft fanden. Eine gewisse  
 ergänzung dazu bildete eine ähnlich eingerichtete vorlesung über das  
 französische volkslied im mittelalter, die nicht weniger interessant  
 war aber doch bei weitem nicht einen solchen reichtum schöner  
 beispiele bot.

Mit der erstgenannten vorlesung und derjenigen über Heinrich IV.  
 erreichte der erste teil des meetings sein ende. Aber noch manche  
 andere interessante vorlesung wurde in diesem ersten teile gehalten.  
 Dr. Page, königlicher professor der kirchengeschichte, und Miss  
 Wordsworth hielten theologische vorlesungen, letztere gab winks  
 über das lesen der bibel, die sie später im druck erscheinen ließ. Der  
 Herr H. L. Thompson verfolgte die architektonische entwicklung und  
 die geschichte der Marienkirche in Oxford. Professor Dicey sprach  
 über die bedeutung des englischen ministeriums (*the Cabinet*), und gab  
 damit eine erwünschte ergänzung zu dem späteren privatkolleg Marriotts  
 über die englische verfassung; professor Ashley erörterte das problem  
 der organisation der arbeit und Dr. Kinnaman die frage der erziehung  
 und herantüchtung der arbeitler; professor Sims Woodhead hielt einen  
 sehr interessanten vortrag über Pasteur und sein lebenswerk. Außer-

dem wurden noch privatvorlesungen abgehalten, über mittenglisches von Henry Sweet, in welcher dieser zunächst einen abriß der mittelenglischen sprache gab und dann ausgewählte stücke aus Chaucer las, nach seinem *Second Middle English Primer*, und eine andere über geschichte der pädagogik von Mr. Dale, die, ohne besonders tiefgehend zu sein, doch von manchen teilnehmern gerühmt wurde wegen der klaren und verständigen vortragsweise.

Nach einstündiger unterbrechung, die zu ausflügen benutzt wurde, von welchen noch weiter unten die rede sein wird, wurden die vorlesungen von einer um etwa ein drittel verminderten zuhörerschaft wieder aufgenommen.

Auch in diesem zweiten teile des meetings wurde viel allgemein interessantes geboten. In den geschichtlichen vorlesungen wurden uns die herrschergealten kaiser Friedrichs II. und Ludwigs XI. von Frankreich vor augen geführt; von dem niedergang des papsttums während dieser periode bis zu seinem tiefstand während des groben schismas und der wiederherstellung der päpstlichen herrschaft durch Martin V., Eugen IV. und Nikolaus V. wurde von Mr. Horsburgh ein sehr klares bild gezeichnet, der auch eine ausgezeichnete vorlesung über Savonarola hielt. Für die verwickelte geschichte der italienischen städterepubliken suchte Mr. Armstrong interesse und verständnis zu erwecken. Die bedeutung Konstantinopels in der weltgeschichte, von seiner gründung an bis zu seiner eroberung durch die türken, bildete das thema einer anderen höchst anziehenden vorlesung. Schwer verständlich dagegen waren die beiden über die wirtschaftliche, soziale und politische rolle, welche die großen grundherrschaften im mittelalter gehabt, und die ursachen, welche zur beseitigung ihrer bedeutung geführt haben, wohl darum, weil der professor Vloogradoff, welcher über diesen gegenstand hatte sprechen wollen, durch krankheit am erscheinen verhindert war, so daß sein manuskript von anderen herren vorgelesen wurde, und weil andererseits diese vorlesung ziemlich bedeutende kenntnis in nationalökonomie voraussetzte, über die die meisten hörer nicht verfügten. Gerühmt wurden dagegen die vorlesungen über den untergang des feudalsystems und die befreiung der bauern in Westeuropa, während man andererseits mit denen über die handelswege im mittelalter weniger zufrieden war. Die hoffnung, den französischen gelehrten Paul Sabatier über den großen reformator des kirchlichen lebens im mittelalter, den heiligen Franziskus von Assisi, reden zu hören, ging leider nicht in erfüllung, für ihn trat Canon Rawnsley ein mit einem vortrag über *St. Francis and Lady Poverty*, in welchem er der wandlung im herzen des gottesmannes nachging. Wie sehr dieser das denken und fühlen seiner zeit beeinflusst hat, trat besonders in den vorlesungen über die italienische malerei hervor. In der einleitenden vorlesung schrieb M. de Sélincourt die wiederbelebung dieser kunst, die vor den tagen Cimabues und Giotto in den tiefsten verfall geraten war,

hauptsächlich dem leben und charakter des heiligen Franziskus zu, dessen hauptcharakterzug seine glühende hingabe an Christus, die art und die natur gewesen sei, und der daher die begeisterung für die religiöse, natürliche und volkstümliche kunst eingeflößt habe, eine kunst, die den wirklichen geist der renaissance darstellte im gegensatz zu der späteren wiederbelebung der antike, welche im wesentlichen auf nachahmung und nicht auf hingabe an die natur ausging. Nachdem man sich einmal an die im anfang nicht gerade anziehende vortragsweise dieses dozenten gewöhnt hatte, lernte man mit späteren vorlesungen über Cimabue und Giotto um so mehr schätzen, die die schöpfer einer neuen malerei in Italien geworden sei. Diese vorlesungen waren reichlich von lichtbildern begleitet, in welchen der vortragende den entwicklungsgang und die malweise dieser künstler darlegte und die unvollkommenheiten aufdeckte, die man in technischer hinsicht, besonders was die perspektive betrifft, noch anhaften. Eine würdige fortsetzung fanden diese vorlesungen in denen des dr Woods, der über Masaccio und Botticelli sprach, ebenfalls mit souveräner beherrschung des stoffes; dagegen schien mir diejenige des Mr. Carritt über die allgemeinen züge der kunst der renaissance nach dem inhalt wie nach der form nicht befriedigend.

Es war ganz natürlich, daß man sich in den vorlesungen über kunst und literatur des mittelalterlichen Europa hauptsächlich an Italien hielt, sind doch von hier ströme neuen lebens für die entwicklung der künste und literaturen ausgegangen. So standen denn auch Dante, Petrusca und Boccaccio im mittelpunkte der betrachtung, vor allem aber der erstere, der in dem Rev. P. Wicksteed einen unvergleichlichen interpreten fand. Die vorlesungen dieses herrn waren unstrittig die besten während des ganzen meetings. Er ist einer der bewährtesten dozenten des *University Extension Movement*, der seinen stoff meisterhaft beherrscht und im ganzen lande viel für das verständnis Dantes tut, für welchen man in England eine große vorliebe zu haben scheint, denn diese Dantevorlesungen sind mir später wiederholt in dem verzeichniss der *University Extension Lectures* begegnet. Nachdem er einleitend über Dantes stellung als eines bindegliedes zwischen den dunklen zeiten des mittelalters und den aufgeklärten der neueren gesprochen und ihn als den denker hingestellt hatte, der noch einmal das ganze denken des mittelalters in sich vereinigt, und als den propheten, der eine botschaft für alle zeiten verkündet, verbreitete er sich über die litterarische atmosphäre, die sich in seinen anderen werken, vor allem in der *Vita nuova* enthält, und über die philosophischen, theologischen und politischen gedanken seiner promaschinen, um sodann in je einer stunde in hochinteressanter weise die anlage und die hauptgedanken der drei theile seiner unsterblichen *Göttlichen komödie* auseinanderzusetzen. Natürlich setzte er dabei vollständige vertrautheit mit dem hauptwerk Dantes voraus, und

wenn auch diese einstündigen vorlesungen den gedankeninhalt des *Inferno*, *Purgatorio* und *Paradiso* nicht ausschöpfen konnten, so waren sie doch außerordentlich anregend, und mancher hörer mag bedauert haben, daß die zeit für diese hochinteressanten ausführungen so kurz bemessen war. Freilich konnte er sich durch teilnahme an der *Dante Class* entschädigen, die von dem vortragenden, gemeinsam mit Mr. Gardner, geleitet wurde, die aber zum größten teil der erklärungen der kleineren dichtungen Dantes gewidmet war. Über die 15 oder 20 Dantes hielt Mr. Gardner eine besondere vorlesung, in der sich indessen die meisten zuhörer langweilten, weil ihnen diese gedichte unbekannt waren und es der vortragende versäumte, den text mitzutheilen, ehe er über sie sprach. Interessanter sollen seine vorträge über Petrarca und Boccaccio gewesen sein, welche zu hören ich leider verhindert war. In einem gewissen zusammenhang mit diesen litterarischen vorlesungen, wenigstens insofern sie Dante betrafen, stand ein dreistündiges kolleg über die scholastische philosophie, das sich indessen nur geringen zusprache erfreute. Die englische litteratur war nur mit einer stunde vertreten, in welcher die dramatischen elemente in den englischen märkelspielen behandelt wurden.

Auch in diesem teile wurden wieder in den abendvorlesungen gegenstände von allgemeinerem interesse zur behandlung gebracht. So sprach der generalbevollmächtigte für Neuseeland über die andern ländern weit vorangeschrittene demokratische gesetzgebung dieses landes und ihre ziele, professor Hewins über eisenbahnwesen vom staatswirtschaftlichen gesichtspunkte aus, professor Boyce über malaria und deren bekämpfung, Mr. Morgan über trusts und kartelle, und dr. Burn in humorvoller weise über die entwicklung und den mechanismus des fahrrads. Dazu kamen ferner die schon früher erwähnten naturwissenschaftlichen vorträge über bakteriologie (2 st.), bakteriologie und ackerbau (2 st.), und geologie und ackerbau (1 st.), sowie die privatvorlesungen dr. Sweets über allgemeine phonetik, Mr. Marriott über die englische verfassung, und ein besonderes kolleg über pädagogik von einem herra Keatinge, das aber nur für die speziellen englischen schüler dieses herrn bestimmt schien, und in dem sich daran teilnehmende deutsche nur mit mühe anständige plätze sichern konnten. Von höchstem interesse aber waren für uns ausländer die konferenzen, die im anschluß an dieses *Summer-Meeting* abgehalten wurden, einmal wegen der zur verhandlung stehenden gegenstände, andererseits aber auch deswegen, weil wir durch diese mit einer anzahl von männern von ruf bekannt wurden. Es ist schon weiter oben derer über die wechselbeziehungen zwischen naturwissenschaften und industrie gedacht worden, welche unter dem vorsitze des Sir Philip Magnus stattfand. Für eine andere über volksbibliotheken und volkschulen war Lord Goschen als vorsitzender gewonnen worden, der an den volkshochschulkursen immer großes interesse genommen

ten, und dem besonders die gründung des londoner zentrums zu verhelfen ist. In einer über eine stunde währenden ansprache, in der er von der durch körperliches leiden bedingten stoßweisen vortragsform die gänzende rednerische begabung dieses bedeutenden staatsmanns am besten hervortrat, beleuchtete er die vor- und nachtheile der öffentlichen bibliotheken und trat manchen unberechtigten vorwürfen der gegen entgegen, forderte aber auch, daß sie sich mehr, als bisher geschieht, in den dienst der volkshochschulbewegung stellen und die feindschaft gegen diese aufgeben müßten, um zum wohle des englischen vaterlandes mit ihr hand in hand zu arbeiten an der bildung des volkes. Aus den ausführungen anderer teilnehmer ging hervor, und in dieser hinsicht in England durch öffentliche und private arbeit getan wird, wie keine nur einigermaßen bedeutende stadt ohne eine volkbibliothek ist, wie aber selbst viele dörfer durch die freigebigkeit der gutherrschaft mit kleinen musterbibliotheken ausgestattet sind. Besonderen beifall fand dabei der vortrag der Lady Veney aus Steeple Claydon über die aufgabe der dorfbibliotheken und die erfahrungen, die sie selbst in der von ihr geleiteten bibliothek gemacht hatte, zu deren besuch die kursisten in freundlicherer weise für den nächsten tag eingeladen wurden. Das thema der letzten konferenz, in welcher der bischof von Hereford, dr. Percival, der frühere rector der Rugby School, den vorsitz führte, war: die höhere bildung der arbeitenden klassen. Sie offenbarte die überraschende tatsache, daß die volkshochschulbewegung, die doch mit dem ziel gegründet worden war, solchen leuten, die keine universität besuchen können, die vorteile höherer bildung zuteil werden zu lassen, unter der arbeitervölkerung, die man hauptsächlich dabei mit im auge gehabt hatte, vollständig flüchtig gemacht habe. Diese tatsache wurde mit ausdrücken schmerzlichen bedauerns sowohl von dem jetzigen sekretär des oxford-vereins für solche kurse als auch dem früheren, der diese bewegung in sein eigenes kind bezeichnete, anerkannt, und diese konferenz war zusammenberufen, um über mittel und wege zu beraten, wie ein besseres zusammenarbeiten möglich sei. Sie war die am besten besuchte der drei versammlungen, denn an ihr nahmen außer den leitern der *University Extension* diejenigen der *Trade Unions* und der arbeitergemeinschaft teil. Der bischof sprach ernste worte über das geringe interesse, welches die arbeitervklassen nach vollendung ihrer schulzeit einer höheren bildung entgegenbrachten, und gab seinem bedauern darüber ausdruck, daß wetten und spielen in diesen kreisen immer mehr überhand nahmen. Freilich wurden auch recht gewichtige vorwürfe von seiten der vertreter der arbeiterv vorgebracht über die für arbeiterv oft völlig ungeeigneten themen dieser kurse, die von geringem verstandnis für die geistigen bedürfnisse derselben zeugten. Doch wurde das bedürfnis solcher vorlesungen auch für arbeiterv von allen seiten anerkannt, und es erfolgte die gründung einer *vereinigung zur arbeiterv*.

*Bildung* aus männern aller der an der konferenz teilnehmenden vereine, mit einem ausschuß an der spitze und mit ortsauswählern, welche unter den arbeitern ihrer bezirke für höhere bildung propaganda machen, versammlungen einberufen, vorlesungen veranstalten und die nötigen mittel dazu aufbringen sollen. Aus der ganzen beratung aber ging doch hervor, daß die bewegung der *University Extension* sich bis jetzt hauptsächlich auf die kreise des mittelstandes beschränkt hat, und daß unter den hörer die damen bedeutend vorwiegen.

Schließlich wäre noch ein wort zu sagen über die von dem ausschuß ins werk gesetzten gesellschaftlichen veranstaltungen. Es war hier sogleich von vornherein anerkannt werden, daß hier alles geboten wurde, was man nur billigerweise verlangen konnte. Es waren keineswegs wie in Grenoble versammlungen der ausländer unter sich, sondern auch hier war, wie in den vorlesungen, das einheimische element in der überzahl, und es blieb nun jedem einzelnen überlassen, sich anschluß zu suchen. Daß dies vielleicht nicht allen geglückt ist, ist sehr leicht möglich, doch darf dafür nicht die leitung verantwortlich gemacht werden, die sich natürlich nicht um jeden einzelnen von den dreizehnhundert kursisten bekümmern konnte. Nimmt man hinzu, daß neben den allen zugänglichen veranstaltungen noch zahlreiche privatempfindungen stattfanden, bei denen besonders der sekretär Mr. Marriott und seine gemahlin in unermüdlicher und liebenswürdiger weise die pflichten des wirtes und der wirtin erfüllten, so wird man unwillkürlich von hochachtung vor der so zuvorkommend ausgeübten englischen gastfreundschaft erfüllt. Ausländern waren solche nachmittags- oder abendgesellschaften freilich nur dann zugänglich, wenn sie mit einführungen versehen waren; aber wer einmal in einer familie eingefahrt war, der erhielt auch leicht einladungen in andere; daher versäume es niemand, sich mit einführungen nach Oxford oder Cambridge zu versehen, falls er diese kurse besuchen will. Am donnerstag der ersten woche waren alle teilnehmer des meetings von Sir William und Lady Markby, sowie von Mrs. Green zu einem gartenfest ins Balliol College geladen, wo sie von den wirtin in höchst liebenswürdiger weise persönlich empfangen wurden und nun zwei bis drei stunden der unterhaltung pflegten und diese oder jene neue bekanntschaft schließen konnten. Während der ganzen dauer wurde in der halle des college tee und kaffee mit kuchen verabreicht, und jeder besucher wurde noch persönlich von den festgebern und anderen sie in ihren pflichten unterstützenden damen und herren eingeladen, seinen tee einzunehmen. Ein ähnliches fest war für den schluß des meetings in dem schönen park des Worcester College geplant, mußte aber wegen ungünstiger wetters ausfallen; es wurde dafür ein empfang in dem Ashmolean Museum abgehalten, der den doppelten zweck erfüllte, einestheils die noch anwesenden teilnehmer des meetings noch einmal miteinander in berührung zu bringen, und andererseits sie mit den schätzen dieses

nicht reichhaltigen museums noch bekannter zu machen. Auch dieser empfang brachte einige angenehme stunden der erholung. Am glänzendsten aber war der gesellschaftsabend an dem zwischen beiden tagen des meetings liegenden ausflugstage mit einem reichen programm in ansprachen, gesangsvorträgen und anderen darbietungen, den aber nur, die erst spät von dem ausfluge nach Stratford und Warwick befreit waren, nur zum teil besuchen konnten. Dieser ausflug nach Stratford war der weiteste unter den dreien, die in aussicht genommen worden waren; die beiden anderen hatten die besichtigung der bibliothek in Steeple Claydon und Nuneham als ziel. Derzulege nach Claydon wäre, wie sich hinterher herausstellte, der beste gewesen, weil er der am spezifischsten englische war, da es sich um besichtigung einer interessanten, speziell englischen einrichtung handelte und die teilnehmer meist engländer waren, die dort von Mrs. Verney auf das liebenswürdigste bewirtet wurden. Aber was war für einen deutschen natürlicher, als daß er nach der geburts- und wohnstätte des schwans von Avon pilgerte! Und da alle so hielten, so war das resultat natürlich, daß fast alle deutschen nach Stratford gingen, und daß man fast den ganzen tag über mit seinen besuchern zusammen war. Freilich hätte man das alles später auch allein beschließen können, um so mehr, als die führung leuten überlassen war, die zumeist Stratford selbst noch nicht gesehen hatten und wenig oder fast nichts zur kenntnis der sehenswürdigkeiten brachten, so daß diejenigen teilnehmer, die nicht mit einem Budeker oder anderen gedruckten fahrer versehen waren, herzlich wenig davon sahen. Auch daß wegen der späten englischen frühstückszeit zuvörderst einer fast dreiviertelstündigen verspätung der extrazug erst gegen zehn uhr abfuhr, so daß man erst halb zwölf nach Stratford kam und nun in der mittagsstunde die besichtigungen vornehmen mußte, war nicht die, die man mit in kauf nehmen mußte. Aber schließlich war es doch angenehmer, alle die erinnerungstätten in gesellschaft zu besichtigen, als allein umherzuziehen. Es kam einem dabei auch so sehr zu bewußtsein, daß die ganze physiognomie dieses landes, ganz auf den freundenverkehr und freundenfang zugeschnitten ist, daß die errichtung einiger geschmackloser dem andenkens an Englands großen dichter gewidmeten denkmäler und bauwerke die macht und weihe, die durch die besichtigung des geburtshauses und mit allerhand mehr oder weniger echten raritäten angefallten museum, die vom dichter selbst herrühren oder mit ihm und seiner familie verbindung stehen, des New Place, des alten rathauses und der grammar school, sowie last not least der imposanten Trinity Church mit des dichters grabe in dem besucher entstehen, in empfindlicher weise stört. Aber wer vor allen diesen stätten gestanden, von dem bühnen thurm des Shakespeare Memorial Building auf die liebliche, von der sonne beglänzte landschaft des Avon herabgeschaut hat und durch

einen teil derselben nach Shotton zu einem besuche von *And Hathaway's Cottage* hinausgewandert ist; wer endlich am nachmittage das altertümliche städtchen Warwick mit besucht hat, mit seinem stolzen, so herrlich am ufer des Avon gelegenen schlosse, das eine vorstellung gibt von den in englischem privatbesitze befindlichen kunstschätzen und von der pracht englischer adelssitze, der wird sich ohne zweifel mit vergnügen dieses schönen ausflugtages erinnern und auch dankbar dafür sein, daß die veranstalter des meetings diesen ausflug mit in ihr programm aufgenommen hatten.

Man sieht aus diesem ganzen berichte: es wird bei einem solchen meeting sehr viel geboten, und ich gestehe gern, daß ich innerhalb der kurzen dreiundeinhalbwöchentlichen dauer desselben mehr anregungen empfangen habe, als während der übrigen zeit eines mehrmonatlichen aufenthaltes. Und dabei zog sich doch ein leitender gedanke durch das ganze programm: die geschichte und kultur des englischen mittelalters (1215—1485) zur darstellung zu bringen, und welchem die anderen vorlesungen so weit als möglich in verbindung traten. Daß eine ganze reihe zeitgemäßer fragen ebenfalls zur erörterung kamen, für welche sich keinerlei anknüpfung herstellen ließ, wird niemand übelgenommen, vielmehr mit dankbarkeit begrüßt haben. Und daher kann die frage, ob der besuch der englischen *Summer Meetings* zu empfehlen ist, nur bejaht werden. Freilich halte man sich, um keine enttäuschung zu erleben, zweierlei entgegen: erstens erwartet man keine strenge wissenschaftlichkeit, sondern denke daran, daß diese meetings für die hörer der an allen bedeutenderen orten Englands während der verschiedenen terms stattfindenden hochschulkurse als sammelpunkt dienen, und daß viele dieser hörer nicht akademisch gebildet sind und ihnen also eine andere kost geboten werden muß, als den an solchen sommerkursen teilnehmenden deutschen neuphilologen, zweiten beachte man sie nicht, um dort erst englisch zu lernen, sondern um sein englisch bloß zu verbessern. Wer sich erst sprechfertigkeit der aneignen oder sein ohr erst an das aufnehmen englischer laute gewöhnen will, der wird nur geringen nutzen von einem solchen aufenthalt haben, und das resultat wird bei ihm nicht im verhältnis zu den aufgewandten kosten stehen. Die versuchung, sich im verkehr mehr an seine landsleute zu halten, der man soviel als möglich aus dem wege gehen muß, die man aber doch nicht ganz vermeiden kann, selbst wenn man nicht als inwasse eines college tagtäglich mit ihnen zusammen trifft, ist eben dann zu groß. Daß dies jedoch nicht ersprießlich sein kann, liegt auf der hand, und viele der von Geyer im dritten teile seines berichtes über „den granobler und pariser kuraus im jahre 1901“ und über ferienkurse im allgemeinen\* gemachten bemerkungen (N. Spr. bd. XI, s. 402 ff.), die all denen, welche ferienkurse besuchen wollen zur vorherigen lektüre empfohlen sei, treffen auch für England zu. Nach meinem erachten nehmen die englischen kurse eine mittelstellung

zwischen den grenobler und pariser kursen ein; sie sind nicht so minderwertig als z. t. wohl die ersteren und nicht so streng wissenschaftlich wie die zuletzt genannten und haben jedenfalls das gute, daß sie nicht für einander, sondern für inländer berechnet sind, und daß für jeden, der nur einigermaßen sprachgewandt ist und sich leicht an andere anstellt, viel gelegenheit zum verkehr gegeben ist, nicht zum wenigsten auch deshalb, weil unter den besuchern viele damen sind, die ja unter andern umständen eine größere sprachgewandtheit besitzen als das männliche geschlecht, und unter denen sich viele mit richtiger universitätsbildung befinden. Ob die edinburgher kurse noch besser sind, wage ich nicht zu entscheiden.<sup>1</sup>

Im sommer dieses jahres findet das *Summer-Meeting* vom 29. juli bis 28. august in Exeter statt, weil wegen der versammlung der *British Association* in seinen mauern Cambridge dieses mal die *extensionists* nicht aufnehmen kann. Doch hofft man, daß bei der engen verbindung des in Exeter befindlichen Royal Albert Memorial College mit der universität Cambridge dies keinen nachteil haben wird, daß im gegen-satz die geschichtlichen, litterarischen und naturwissenschaftlichen betätigungen und bestrebungen, die dem westen Englands angehören und in Exeter ihr zentrum haben, für die dozenten sowohl als auch für die besucher neue anregung bringen werden. Als hauptgegenstand ist das zeitalter der *konigin Elisabeth* in aussicht genommen; für die naturwissenschaften soll Westengland besondere berücksichtigung finden, hauptsächlich in den geologischen, botanischen, zoologischen und geologischen vorlesungen. Die geschichte Exeters, das *Exeter Book*, die alten gebäude und die kathedrale der stadt werden ebenso wie die im südwesten entstammenden litterarischen größen James Anthony Keyte, Coleridge, Kingsley und erzbischof Temple in besonderen vorlesungen behandelt. Ganz neu ist eine sektion über die geschichte der entwicklung der englischen marine. Auch auf die bedürfnisse der arbeitender hörer und lehrer ist in einer reihe von vorlesungen rück-sicht genommen, unter andern wird ein sechstündiges kolleg über die heutige england, ein vierstündiges über die modernen englischen literatur und ein anderes, ebenfalls vierstündiges, über die neueren methoden für den französischen und deutschen sprachunterricht gelesen, neben welchen besondere konversationsstunden für französisch und deutsch hergeordnet sollen; sogar ein handfertigkeitkursus ist vorgesehen. Ohne zweifel ist wieder ein sehr interessantes und reichhaltiges programm zusammengestellt worden. Freilich wird manchen kollegen der umstand, daß er diesmal nicht eine von den beiden alten universitäten besuchen kann, von dem besuche abhalten. Und doch bietet, was landschaftliche schönheit anbetrifft, Exeter und der ganze süd-westen ohne zweifel viele reize, und vielleicht ist gerade die aussicht,

<sup>1</sup> Ihre erneuerung ist noch gegenstand der verhandlungen. Über die neuen kurse in London vgl. *N. Spr.* XII, s. 681. D. red.

daß diesmal die kurse nicht so sehr besucht sein werden wie sonst, mit freuden zu begrüßen, da dadurch ein engeres anschließen der hörer untereinander ermöglicht wird. Auch stellt sich der ortsausschuß von Exeter, dessen sekretärin Miss Montgomery, eine sehr liebenswürdige und zuvorkommende dame, deren bekanntschaft viele der auswärtigen besucher auf den früheren meetings gemacht haben, diesen ganz besonders zur verfügung. Ob freilich in Exeter die nötigen größeren räume für die vorlesungen vorhanden sind, da dort bloß das eine schon erwähnte college ist, ist die frage. Es wäre sehr erfreulich, wenn wir auch von einem besucher dieses meetings einen bericht an den N. Spr. erhalten würden, der ohne zweifel im interesse aller derjenigen ist, die ihre ferien oder einen längeren urlaub in England zu bringen wollen.

Frankfurt a. M.

Dr. WILH. ELLMER.

#### ZWEITER FRANZÖSISCHER FORTBILDUNGSKURS FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN IN FRANKFURT A. M.

Vom 12. bis 24. oktober vergangenen jahres fand ein zweiter französischer fortbildungskursus an der Akademie für sozial- und handelswissenschaften zu Frankfurt a. M. statt.

Die teilnehmer (20 an der zahl aus den verschiedenen provinzen des königreichs, ausgenommen Sachsen, Posen und Ostpreußen) trafen sich zur begrüßung am 11. oktober abends im hause des bürgervereins, dessen räume den teilnehmern des kurses liebenswürdigerweise täglich zur benutzung geöffnet waren.

Am folgenden morgen versammelte man sich im gebäude der akademie, wo herr Adickes, oberbürgermeister der stadt, und herr prof. Burchard, der neue rektor der akademie, freundliche worte des willkommenes sprachen. Dann erklärte herr prof. Morf, der den phonetischen und grammatischen teil des kurses übernommen hatte, während sein assistent herr dr. Ott und die herren Gauthoy des Gouttes und Goetschy die litterarhistorische seite vertraten, den kursus für eröffnet und erteilte herrn Gauthoy das wort zu einer recht gelungenen wiedergabe der Daudetschen erzählung *Les vieux*.

Die weitere anordnung des kurses war so, daß prof. Morf in acht stunden gesicherte resultate der französischen phonetik behandelte, in einigen weiteren stunden dann ausgewählte kapitel der grammatik und dabei reichliche gelegenheit zum gedankenaustausch bot. Es wurde besonders auf die wandlungen, die entwicklung im leben der sprache hingewiesen; es wurde betont, daß niemand das recht habe, eine sprache zu regeln, auch der grammatiker nicht; er habe nur zu beobachten. Daher möge man bei uns auch nicht französischer sein als die franzosen und deshalb die vielbesprochenen erleichterungen der französischen

grammatik verlaß des französischen kultusministers vom februar 1901) nicht schülern nicht vorenthalten. Gegenüber früheren ansichten wurde bezüglich der *liaison* festgestellt, daß der gebildete franzose sie heute noch gebraucht:

1 in attributiver verbindung, wenn das attribut vorangeht — *les amis* —,

2 zwischen adverb und adjektiv, wenn das adverb relativ geringe bedeutung hat — *trop aimable* —,

3 in verbaler verbindung mit vorhergehendem oder nachfolgendem verbum — *il est, ras y* —,

4 bei kurzen formen der hilfs- und modalverben — *peut, veut, sait* —,

5 zwischen präposition und folgendem substantiv — *en Afrique* —,

6 in konjunktionaler verbindung — *quand il a* —,

7 in reden-arten wie *par au feu, mot à mot*.

In der zweiten woche sprachen die herren Goetschy und Gauthier am ersten stunde über Lafontaine und Béranger, herr dr. Ott in vier stunden über Alfred de Musset. Im anschluß an die litterargeschichtlichen vorträge rezitierten die herren Goetschy und Gauthier ausgewählte dichte während der folgenden stunde.

Die zeit von 1<sup>h</sup> 12 bis 1 war während der 14 tage den außerordentlich anregenden übungszirkeln zugewiesen. Neben den schon genannten herren wirkten noch die herren Cointot und Paris als leiter mit, so daß kein zirkel mehr als vier teilnehmer hatte. Es wurde abwechselnd mit vorbereiteten und improvisierten leseübungen, kurzen vorträgen, freien besprechungen und rezitationen von gedichten. Manche besprechung auch, die am morgen kurz besprochen worden war, konnte in den stunden, die der praktischen sprachbeherrschung dienten, zur beleuchtung werden. Als hilfsmittel hatte man zugrunde gelegt Lamy-Rambaud, *Chrestomathie française*, 1901, und die fälligen nummern der *Annales politiques et littéraires*.

An drei nachmittagen wurde dem französischen unterricht in diesen schulen beigesteuert, und zwar zweimal in der Musterschule (tertia und prima), einmal im Goethegymnasium (quarta). Hieran schlossen sich anregende erörterungen, Methodologische besprechungen über den französischen lesestoff, besonders in den mittleren und oberen klassen der höheren schulen, vereinigten die teilnehmer an zwei nachmittagen im neusprachlichen seminar der akademie, wo herr direktor über eine lehrmittelausstellung zusammengezogen hatte, die in fünf reichen abteilungen die wichtigsten erscheinungen enthält. Man kam bei diesen besprechungen, die herr direktor leitete, und an denen auch die herren direktor Walter teilnahmen, zu dem ergebnis, es sei bei der schulischen lehrmittelwahl zu erstreben:

1. die durcharbeitung eines materials,

2. die gewinnung eines gewissen spruchschatzes zur freien und sicheren verwendung.

Jede schule besitze daher einen kanon, damit die schüler etwa abgerundetes haben, nicht bloß *disjecta membra poetarum*.

Darbietungen anderer art bot dann an einem nachmittage herr Goetschy durch einen lichtbildervortrag über Paris und seine umgebung während in einer abendstunde H. Phis, unterstützt von künstlerischen Helfern, *la vie rurale — illustrée par la chanson* — vorführte.

Gab es auch keine französischen originalstücke im theater, war doch hebbühnern gelegenheit geboten, *St-Antoine* von Maeterlinck und *Les Affaires sont les Affaires* von Mirbeau in deutscher wiedergabe zu sehen.

Jeden abend war gesellige zusammenkunft mit den leitern des kurses und der zirkel im restaurant des Bürgervereins.

In dankenswerter weise hatten das Museum der Senckenbergischen naturforschenden gesellschaft, das Goethehaus und das Goethemuseum freien eintritt gewährt, Palmengarten, Zoologischer garten, Oper und Schauspielhaus denselben um die hälfte ermäßigt. Schade nur, daß die zeit so knapp bemessen war.

Nicht unerwähnt bleiben darf der genußreiche ausflug nach Homburg und der Saalburg, wo herr gymnasialdirektor Schulze und herr baumeister Jacobi liebenswürdige führer waren.

Ein abschiedsmahl vereinte zum schluß noch einmal die leiter des 2. frankfurter fortbildungskurses mit den teilnehmern, die sicherlich befriedigt der anregenden herbsttage am Main gedenken und der jungen akademie ein frisches gedeihen wünschen.

Danzig.

MEYE

## BESPRECHUNGEN.

"1. *Deutsche dichter des 19. jahrhunderts. Aesthetische erläuterungen für schule und haus.* Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. Je 50 pf.

1. P. Vogel, Fritz Reuter, *U mine stromtid.* 36 s.

2. R. Fetsch, Otto Ludwig, *Makkabäer.* 48 s.

3. G. Böttcher, Hermann Sudermann, *Frau Sorge.* 47 s.

4. O. Ladenborg, Theodor Storm, *Immensee und Ein grüner blatt.* 36 s.

5. Th. Matthias, Wilhelm Heinrich v. Riehl, *Fluch der schönheit, Quell der genesung, Gerechtigkeit Gottes.* 46 s.

6. R. Kinkel, Gustav Frensen, *Der dichter des Jörn Uhl.* 30 s.

Die schüler unserer oberen klassen haben ein recht darauf, daß auch in die dichtung nach Goethes tod eingeführt werden; die menschlichen begriffe und gesetze, die sie in der schule kennen lernen, die wir Älteren von ihr mitgebracht haben, sind einseitig aus dem drama und dem heldenepos entwickelt, dank Aristoteles und Lessing; der novelle, dem roman, die man bis vor kurzem nicht zur poesie gerechnet, der lyrik, die man vernachlässigt hat, gegenüber stehen wir ratlos da. Weder die zeit im deutschunterricht noch die kraft des lehrers reichen hier aus: das sind wohl die erwägungen, aus denen diese „aesthetischen erläuterungen für schule und haus“ entstanden sind. Grillparzer, Novalis, Kleist, Uhland, Chamisso, W. Alexis, Mörike, Hebbel, R. Wagner, G. Keller, K. F. Meyer, die Droste-Hülshoff, Fontane, Schoffel, Kl. Groth: das sind die namen, an die sich die folgenden hefte anknüpfen sollen.

Die „erziehung zum kunstgenuß“ ist die schwerste aufgabe neben dem religionsunterricht, die uns auf unseren schulen gestellt wird, weil sie sich an das persönlichste im menschen wendet. Auf der einen seite droht die gefahr windiger schönredner, die am ohre vorbeibläst; und wenn wir andererseits durch rede und gegenrede, durch frage und antwort versuchen, tiefer zu wurzeln, so wird leicht zartes verletzt, hohes gemein. Denn die schule ist öffentlichkeit, ist versammlung

einer menge, ist markt; darum herrscht in ihr der verstand, und es geht aus ihrer natur hervor, wenn in ihr auch das künstlerische in erster linie wissenschaftlich betrachtet wird. In büchern aber redet zwar nur der eine und kann daher den ton festhalten; dafür fehlt ihnen wieder die lebendige beziehung zu ihrem publikum, wo herz zu herzen spricht.

Hier haben wir nun bücher, die fast durchweg von schulmännern geschrieben sind; kein wunder, daß das programm dieser sammlung auf die wissenschaft von der poesie zielt. „Das künstlerische steht im mittelpunkt der erklärung. Sie soll helfen, das kunstwerk als ganzes zu erfassen, indem sie aufbau und kunstmittel zu lebendigem bewußtsein bringt,\* fängt es zwar an, aber es fährt dann fort: „und grundbegriffe des künstlerischen schaffens am konkreten beispiel entwickelt“. Das ist ästhetik. „Das werk wieder als ganzes wird als zeugnis der sich entwickelnden persönlichkeits aufgefaßt“ — das ist psychologie — „und in den zeit- und litteraturgeschichtlichen zusammenhang eingereiht“ — das ist geschichte. „Die einzelenerläuterung wird nicht vernachlässigt, dabei stets ihre bedeutung für das ganze berücksichtigt. Sachliche und sprachliche schwierigkeiten werden kurz erklärt, das stoffgeschichtliche und rein biographische wird auf das notwendige beschränkt“ — das ist philologie. Also in summa eine wissenschaftliche behandlung, die sich an den verstand wendet, die gesetze sucht, keine, die unmittelbar das künstlerische in uns wecken soll, wie etwa Avenarius' treffliche kurze begleitworte zu den meisterbildern des *Kunstwarts*.

Dies das programm. Es ist hier nicht der ort, mit den verfassern um einzelheiten der auffassung und erläuterung zu rechten; wir wollen nur die frage stellen: welchen weg sind sie zu ihrem ziel gegangen?

Ich sehe zunächst auch von dem ab, was augenscheinlich nicht dem plan entspricht, wie z. b. bei Kinzel eine — mehr leidenenschaftliche als tiefe — polemik von vier seiten gegen Frenssens religiöse weltauffassung. Eine sehr geringe rolle spielt auch der letzte satz des programms: hierhin gehört eigentlich nur eine geographisch-historische einleitung zu Riehls *Gerechtigkeit Gottes* und eine anzahl beiläufiger bemerkungen anderswo, die dem lesor wenig nützen werden, da er sie nicht bei der zu erklärenden stelle hat; die form für solche dinge ist der kommentar unter dem text. Etwas mehr raum nimmt die einreihung in den litteraturgeschichtlichen zusammenhang ein: Bötticher gibt eine kurze übersicht über die entwicklung des romans, Petsch stellt Heibel als den bedeutendsten dramatiker des 19 jahrhunderts dar, Kinzel bringt einen heftigen ausfall gegen den naturalismus.

In den meisten heften machen die verfasser mit ihren lesern einen gang durch die dichtung, sie geben eine räsonnirnde inhaltsangabe; dabei kommt allerlei ästhetisches zur sprache. Bei Bötticher und Petsch steht etwas davon im vordergrund; die darstellung der charaktere:

Yardas — oder Riehl? — ist abstrakter, er will vor allem die idee verwirklichen bringen, die in jeder novelle veranschaulicht ist. Ganz anders Ladendorf, er versucht allen forderungen gerecht zu werden. Ladendorf orientiert auf seiner wanderung neben der charakteristik der personen ein mittel, die der dichter dazu anwendet, zeigt den symbolischen charakter mancher szenen, die bedeutung einzelner motive für die veranlassung der novelle; er redet von „auch sonst beliebten kunstgriffen“, er will uns die „andeutende kunstübung“, die meisterschaft im „zurückhalten subjektiver äußerungen und das erratenlassen“ bei Storm vorbildlich werden lassen und gibt dann noch eine charakteristik der personen für sich. Das letztere führt natürlich zu wiederholungen; störender sind diese bei Bötticher, der den inhalt erst an sich selbst und dann noch einmal bei dieser charakteristik gibt.

Immerhin verwandt mit der behandlung in diesen heften ist eine art; aber sie erinnert mehr an den schulunterricht, in dem die kritische betrachtung über wenige stunden vieler wochen verzettelt wird. Er gibt zuerst zu den einzelnen kapiteln eine anzahl bemerkungen verschiedenster art, aber als bemerkungen, nicht als zusammenhängende darstellung, und erörtert dann in einem „rückblick“ die soziale bedeutung von Reuters *Strandlied* und die charaktere der wichtigsten personen daraus.

Ganz anders Kinzel: er „hat sich die mühe genommen, auf einige merkmale und schönsheiten aufmerksam zu machen“, als „ernster kritiker“; er einzelnes stellen, mit reichlichen proben, will er die schlichtheit des stoffes, die glückliche verbindung von ernst und humor, die kunst des erzählens, eine innere entwicklung und die umgebende welt darstellen, zeigen.

Die ansprüche, die die sprache der ästhetischen erläuterungen an den leser stellt, sind nicht gering. Matthias sagt z. b.: „Kontrastreich und wie im grundriß setzt die darstellung ein“ und ähnlich weiter. Ladendorf spricht von „pastellartiger poesie, flüssigsten stimmungsakzenten, intimem stimmungsreiz, opfern des kolorits an das gesteigerte realisiren, fein abgestimmten lyrischen halbtönen, die in diesem prosaischen wie latente musik wirken“. Wendungen wie „kontrastiren“, „exposition“, „gegenspiel“, „stimmender akkord“, „breite der anlage“, „symptomatisch“, „kunstvoller impressionismus“ entnehme ich aus anderen heften; am einfachsten in dieser hinsicht ist Petach.

Glücklich scheint mir die aufgabe eigentlich in keinem der sechs titelchen gelöst zu sein. Vogel, bei dem mir der inhalt am wertvollsten vorkommt, geht einen zu pedantischen weg: von welchem gesunden leser einer dichtung kann man verlangen, daß er, „so oft er ein bzw. einige kapitel des romans in sich aufgenommen hat, den entsprechenden absatz der erläuterungen durchlese“? Ein buch ist eben keine unterrichtsstunde. Wenn man aber das schon gelesene werk einmal, ja zweimal rekapitulierend durchgeht und allerlei ästhetische

bemerkungen hinzufügt wie die meisten anderen hefte, so ist zu fürchten, daß in dem strom der gleichmäßig fortplätschernden rede diese dinge aufzusuchen und wieder untergehen, wie stücke holz, die im bach treiben. Weder autor noch leser können tief genug eindringen, um erheblichen gewinn zu haben.

Die ursache des mißlingens liegt doch wohl in der ganzen anlage der sammlung: daß die verteilung jedem ein werk, einen dichter gibt, aber nicht vereinbart: bei diesem wollen wir dieses, bei jenem jenes ästhetische problem erörtern, das den autor besonders bewegt oder dem verfasser der erläuterungen besonders liegt; da jeder alles bringen will, bringt keiner etwas recht.

Ansätze in dieser richtung zeigt Kinzels arbeit; nur daß sie auf ästhetischem gebiet ebenso auf der oberfläche bleibt wie auf religiösem und litterarhistorischem. Nehmen wir z. b., was er von der schilderung der schlacht bei Gravelotte im *Jörn Uhl* sagt: er nennt sie eins der großartigsten bilder, die je geschaffen sind — ein attribut, das den charakter gerade dieser schilderung nicht trifft; er sagt, sie gäbe kein bild vom ganzen, „weil das niemand wagen könne“ — das eigentümliche ist doch gerade, daß Frenssen es nicht will, daß er uns, in gegensatz zu vorzüglichen schilderungen einer schlacht im ganzen, wie es deren genug gibt, zeigen will, wie in der seele des gemeinen soldaten sich das gewaltige ringen abspiegelt, als arbeit des augenblicks. K. rühmt, daß Fr. anschaulich und lebendig, scharf und eindringlich schildere — aber inwiefern das der fall ist, fährt er nicht aus; und hier würde die ästhetische förderung des lesers erst anfangen. Statt dessen erhalten wir eine recht dürftige zusammenstellung „der sachlichen motive, die verarbeitet und mit vielen persönlichen zu einem bilde zusammengefügt sind“. Er sieht den hauptwert des *Jörn Uhl* „in der ungemein plastischen schilderung der personen, in dem ergreifenden ihrer lebensschicksale“; er nennt die „kunst des dichters ganz ungewöhnlich“, aber versagt dann fast naiv mit den worten. „Es ist schwer, mit worten eine vorstellung davon zu geben; man muß es lesen wie . . . .“ So macht er halt an der schwelle der arbeit.

Grundstoffe zu einer solchen eindringenden ästhetischen betrachtung bietet Vogel: über naturschilderung bei Reuter, über seine vergleiche, das sprichwörtliche, das sentenziöse in seiner rede; nur daß es leider bei rohen zusammenstellungen bleiben muß, daß die ökonomie seines buches ihm nicht gestattet, ein solches gebiet zu einem wirklich fruchtbaren acker auszubauen.

Vor fast 150 jahren wollte ein theaterdirektor seinem publikum die werke seines repertoires in kritiken ästhetisch erläutern; dem genie, an das er geriet, wurde daraus ein buch, das die grundlage unserer dramatischen theorie bildet. Heute gehen wir den umgekehrten weg: der allgemeine zweck der ästhetischen bildung steht von vorn herein fest; ein herausgeber, oder verleger, sammelt eine anzahl

Wörter, die nach einem gegebenen programm, in einer gegebenen  
auf einem gegebenen raum die einzelnen teile des werkes aus-  
Es wäre ungerecht, was so entstehen kann, an Lessing zu  
wir dürfen nur ein stück tüchtiger handwerksarbeit verlangen;  
schade, wenn das programm des unternehmens darauf angelegt  
ist, utrendware zu liefern

Fortmund.

HERBOLD SCHWARZ.

*Erstes jahr des neuen deutschen sprachunterrichts nach  
der direkten anschauungsmethode.* Kursus der vorbereitungs- oder  
ersten klasse aller mittleren lehranstalten. Zwölfte vollständig neu  
bearbeitete auflage. Moskau, K. J. Tichomirow. 1903. VIII, 60  
seiten für lehrer und 170 s. 1 rubel bzw. 80 kop.

Der „neue deutsche sprachunterricht“ des direktors der „kommerz-  
schule H. Faig“ und russischen staatsrats Mittelsteiner in Odessa  
ist nicht etwa nur für diejenigen neu sprachlichen lehrer interesse,  
die sich mit dem unterricht im deutschen oder in Rußland zu befassen  
haben. Insbesondere gilt dies von dem für die hand des lehrers be-  
rechneten teile des buches, der s. I - VIII ein vorwort, s. 1-45 „metho-  
dische fingerzeige“ (dem lehrbuch entsprechend in 108 nummern) und  
s. 46-60 die vier übersichten: I. „Verzeichnis der wichtigsten in Ruß-  
land erschienenen neu sprachlichen lehrbücher und theoretischen  
schriften der neuen schule“, II. „Verzeichnis der wichtigsten in Ruß-  
land erschienenen lehrbücher der deutschen sprache der alten schule“,  
III. „Autorensammlungen“, IV. „Das wichtigste aus der ausländischen  
sprachliteratur“ enthält.

Der verf. hat, wie er im vorwort uns mitteilt, durch die be-  
kannten reformschriften angeregt im august 1889 die erste auflage  
seines buches herausgegeben, nachdem einige monate früher ein da-  
mit viel verfolgendes buch S. Czokalas erschienen war: „die anfangs-  
gründe einer lebenden sprache nicht auf der basis grammatischer regeln  
und der übersetzung einiger darauf zugestützter sätze zu lehren, sondern  
mit hilfe lebendiger sprechübungen und eines dem kinde angemessenen  
zusammenhängenden textes“. Seit dieser zeit erst sei die „neue  
methode“ in Rußland trotz mancher anfeindungen populär geworden  
und habe sich in den mittelschulen aller art schnell verbreitet, wenn  
es auch schon vorher nicht an ähnlichen versuchen gefehlt habe.  
„Gerade bei uns in Rußland“, bemerkt der verf., „mußten ja die keime  
dieser „praktischen methode“ auf besonders fruchtbaren boden fallen,  
da ja der neu sprachliche unterricht fast ganz in den händen von nicht-  
russen liegt, die“ — ein der „neuen methode“ gegenüber in der tat  
sehr wesentlicher punkt! — „der zu lehrenden fremdsprache natürlich  
vollständig mächtig sind.“ M. freut sich daher, konstatieren zu können,  
daß die auch von ihm „seit 14 jahren vertretenen ansichten über neu-

sprachlichen unterricht heute wohl auch an leitender stelle die herrschenden sind, und daß seit einiger zeit wohl eine stattliche reihe von modern angelegten lehrbüchern erscheint", seines wissens "aber gar keine neuen mehr, die es wagen würden, die folterwerkzeuge der einzelsätze und der öden grammatischen regeln aus der rumpelkammer zu holen".

Wir deutschen verfechter der „reform“ haben somit unserers allen grund, uns ihrer erfolge in Radland und der gesinnung des verf. zu freuen. Wir lassen uns in unserer freude auch durch den passus nicht stören, den er hier anschließt, und den ich an einem andern orte den lesern mitgeteilt habe.<sup>1</sup>

Wie sich u. a. schon aus eben dieser stelle ergibt, steht M. der „bilderfrage“ skeptisch gegenüber, wenigstens insofern „massenbilder“ wie die von Hölzel und darauf beruhende lehrbücher in betracht kommen. Vor allen dingen, meint M., seien diese wandbilder, wie es auch nicht anders sein könne, unkünstlerisch ausgeführt und gleich wahren „jahrmaktsbuden“. Das leben und die sprache würden hier in gewisse gruppen geteilt („jahreszeiten“, „stadtleben“, „landleben“, „hafen“ usw.) und nun alles in diese spanischen stiefel geschuht. Es zeige sich also derselbe übelstand wie bei der grammatischen methode: hier werde die sprache in das Prokustesbett der grammatik eingezwängt, dort in die streng geschiedenen kasten des wandbildes. Das geht m. e. ein wenig zu weit. Aber ich stimme dem verf. grundsätzlich zu in diesen bedenken und finde wie er, daß die fülle der nebeneinander gepreßten dinge die kinder zerstreut und die aufgabe des lehrers erschwert, das system ferner zu allzu großer gründlichkeit und pedanterie verleitet. Wie der verf. die anschauung verwertet, werden wir später sehen.

Gleich den „massenbildern“ der Hölzelianer lehnt M. auch die „lesebuch“-methode der „gemäßigten reformer“ ab. Beiden bestrebungen lag, wie er glaubt, der gedanke zugrunde, daß es möglich sei, die erlernung der fremdsprache in der schule der muttersprache gleich zu gestalten und den zögling zum denken in der fremden sprache zu veranlassen. Das erste dieser postulate hält der verf. für unausführbar und auch nicht einmal wünschenswert, das zweite für nicht bewiesen und auf grund seiner erfahrungen und experimente für ein phanton. Auch hier scheint er im fahrwasser der antireformer zu segeln. Aber wieder ist die frage, wo sind die reformer, die jene postulate in dem ihnen von M. beigelegten sinne vertreten? Ich wenigstens kenne nicht einen, der glaubte oder wünschte, es könne „die schulklassse die kinderstube ersetzen“. Der ansicht freilich, „daß es möglich sei, den zögling zum denken in der fremden sprache zu veranlassen“, bin ich z. b. selbst, aber ich finde, daß dennoch ein widerspruch der meinungen in diesem

<sup>1</sup> Vgl. „Schwarzes brett“ 2, N. Spr. XII, s. 124.

paße zwischen dem verf. und mir nicht besteht. Gewiß wird nicht zu erreichen, noch auch zu erstreben sein, daß der schüler seine eignen gedanken mit fremdsprachlichen wendungen bekleide, als deutscher sich etwa auf französisch den kopf zerbreche oder mit seinem gewissen sich auf englisch abfinde. Wohl aber kann und muß er dazu kommen, daß sich auf eine fremdsprachliche frage die passende fremdsprachliche antwort und im zusammenhang einer freien wiedergabe oder noch selbständigeren darstellung der geeignete ausdruck in der fremden sprache einstellen, ohne daß auch nur in gedanken der zung über die muttersprache, ein noch so blitzschnelles übersetzen eintritt. Ich habe schon bei anderer gelegenheit als erste betätigung *„denken in der fremden sprache“* die fremde affirmation oder negation in der antwort (z. b. *oui* und *non*, auch mit dem obligaten *savoir* usw.) und ähnliche bequem zu handhabende wendungen in anspruch genommen. Vielleicht wird man erwidern, zu denken gehe über solchen redensarten überhaupt nichts. Das wäre nicht richtig: *„denken“* der gedanke des bejahens oder verneinens ist auch für ein *oui* oder *non* gerade so gut wie für das „ja“ oder „nein“ voran, aber *denkwege* zunächst in dieser muttersprachlichen form. Und wenn unser verf. meint, das denken in der fremden sprache, d. h. also das *gehen* des umweges über die muttersprache, sei nicht bewiesen, so ist der beweis dadurch geliefert, daß auch der schüler hieselben in der fremden sprache idiomatische wendungen schlagfertig gebraucht, deren er ihm sehr wohl bekannt, deren muttersprachliche entsprechung aber nicht gegenwärtig ist, oder für deren wiedergabe er unter verschiedenen möglichkeiten keine wahl getroffen hat.

Am festesten überzeugt von der unmöglichkeit des *denkens* in der fremden sprache sind diejenigen lehrer, die als anhänger der alten *methode* ihre schüler unaufhörlich zum übersetzen zwingen und damit ja in der tat dem denken in der fremden sprache aus allen kräften entgegenwirken. Zu ihnen gehört der verf. glücklicherweise ganz und gar nicht. Als durch experimente und lange erfahrung überzeugter lehrer ist er bei der abfassung seines buches von dem grundsatz ausgegangen: *„Der gesunde unterricht, auch der der grammatik, ist von der ersten stunde bis zur obersten stufe konsequent in deutscher (d. h. also in der fremden sprache zu führen.“* Weiter heißt es. *„Die sprache des buches laßt sich allmählich aus sich selbst heraus oder auf lebenslanger auszeichnung in möglichst natürlicher folge auf, d. h., jedes neue wort kann entweder durch bereits gelernte erklärt oder durch entsprechende handlungen, wirkliche dinge, eigenschaften und gegenüberstellung veranschaulicht werden. In der klasse fehlende objekte sind durch einzelbilder klar zu machen. Der russische ausdruck für gewisse ausdrücke hat . . . nur dann einzutreten, wenn diese schwer definierbar sind oder zu undeutlichkeiten anlaß geben. Auch ist eine kurze übersetzung des zusammenhängenden textes der kontrolle wegen zulässig, darf aber nie*

mehr als nur wenige minuten in anspruch nehmen.“ Ich muß leider darauf verzichten, an beispielen zu zeigen, wie der verf. seine methode in den nummern des lehrbuchs und der „methodischen fingerzeige“ durchführt. Die stücke sind größtenteils *ad hoc* geschrieben, auch die abbildungen eigens für das buch gezeichnet. Diese — es sind nach dem vorhergehenden *einzelbilder* — sollen im buche nur das *memorieren* der darunter gedruckten deutschen wörter erleichtern. Statt der gebräuchlichen *müssenbilder* (Hölzel usw.) empfiehlt der verf. photographische vergrößerungen von gruppen solcher einzelbildchen für den schulgebrauch. Im allgemeinen sind texte und bilder zu loben, manche ist weniger gelungen. Ich sähe der „gemüßlicheren“ lesebuchmethode gerne mehr raum und einfluß zugestanden und zöge z. b. die fassung Christoph von Schmidts bei der geschichte vom alten jäger Moritz und seinem star (no. 100) der umarbeitung vor. Das deutsch Maß bezieht sich nur hier und da der leisen nachbesserung; so u. a. „lexikas“ (s. V), „der wievielste“ (s. 16); auch der reim „Vier, fünf, sechs, auf den hat nun leg's“ (s. 44) will mir nicht gefallen. Als methodische gesamtleistung stelle ich das buch sehr hoch und wünschte es allen lehrern seien sie freunde oder feinde der „neuen methode“, zur gründlichen durchsicht. Sie würden wie ich mit freude daraus lernen; und nicht minder, wenn auch in anderer weise, werden das die russischen schüler, die das erste jahr des deutschen unterrichts unter dieser leitung erleben dürfen.

W. V.

*Das edle blut* von E. v. WILDENBRUCH. Edited by OTTO SIEPMANN. Authorised edition. London, Macmillan & Co. 1903. XX, 126 s. Geb. 2 s.

Siepmann wird in einer sehr gründlichen einleitung dem dramtiker, epiker und lyriker Wildenbruch durchaus gerecht. Diese einleitung und die bibliographie geben dem lehrer und späterhin dem genügend geförderten schüler die mittel an die hand, sich durch selbststudium auf jede weise mit Wildenbruch, seinen werken, seiner stellung in der litterarischen bewegung seiner zeit vertraut zu machen.

Der text ist wörtlich nach dem deutschen original wiedergegeben.

Sorgfältige sachliche und sprachliche anmerkungen erleichtern das verständnis schwieriger stellen. Das wörterverzeichnis ist überall ausreichend.

Weitere vorzüge der ausgabe sind: die im anhang gegebene zusammenstellung häufig gebrauchter wörter und redewendungen, die englischen übungssätze zur befestigung der gelernten germanismen und grammatischen eigentümlichkeiten, endlich auch geschickt abgefaßte englische texte, die zu freierem gebrauche der gewonnenen kenntnisse anleiten. Alles in allem: ein meisterwerk deutscher erzählungskunst ist in vorzüglicher weise englischen schulzwecken dienstbar gemacht.

*Lehrbuch von FERDINAND GORREL, edited by D. B. HURLEY. London, Macmillan & Co. 1903. XI, 173 s. 2 s.*

Die äußere ausstattung und die anordnung des ganzen sind die gleiche wie bei dem vorher besprochenen bändchen. Einleitung, anmerkungen, grammatische bemerkungen und wörterverzeichnis sind in fast allen fällen ausreichend. Dagegen erscheint mir die wahl des textes nicht sehr glücklich. Der deutsche herausgeber hat die altbekannten kurzen Rübezahlanekdoten auf den umfang eines kleinen bändchens gebracht. In diesem bestreben hat er sehr wortreich, manchmal gerade kindlich erzählt und allerhand wertlose verschen, liederanfänge u. dergl. eingefügt. Andersseits hat er gelegentlich altertümliche wendungen und worte eingestreut, um dadurch den charakter der sachen sage etwas zu wahren. Das gesamtresultat sind ziemlich farblose geschichtchen, die in sehr schwerfälligem deutsch erzählt sind. Wer soll zum beispiel der englische schüler — um nur einige proben herauszugreifen — seinen stil bilden, wenn er sätze wie die folgenden zu musterhaftig hinnimmt. „Den Hans kenne ich schon von kindheit an, er ist doch unseres nachbars kind, und haben wir immer so schön miteinander gespielt.“ S. 8, z. 27 oder s. 25, 15: „Reich war der bauer an geld und gut, aber arm, sehr arm am herzen; denn da fand sich noch von fänkchen von liebe für seine mitmenschen drin“, oder die ganze s. 26 mit der unschönen häufung von worten wie „nämlich, besonders, so“. Das büchelchen kann wohl einem deutschen kinde unbeschadet in die hand gegeben werden; es wird sich am stofflichen ausbau, ohne sich die form fest einzujagen. Dagegen halte ich es für wenig zweckmäßig, einen text wie den vorliegenden deutschem lehrbuchunterricht zugrunde zu legen.

Frankfurt a. M.

M. HAASE.

1. Dr. PLATTNER, *Leitfaden der französischen sprache*. Erster teil. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1903. M. 2,40.

2. Dr. PLATTNER und J. KÜHN, *Unterrichtswerk der französischen sprache*. Nach der analytischen methode mit benutzung der natürlichen anschauung im anschluss an die neuen lehrpläne. II. teil: Lese- und ausgangsbuch für die zwei bis drei ersten unterrichtsjahre. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1903. M. 1,50.

Aus dem vorwort erfährt man, daß der vorliegende „leitfaden“ eine verkürzte ausgabe des „lehrgangs“ ist. „Zunächst“, sagt der verleger, „sollte erleichterung geboten werden. Diesem verlangen glaube ich nachgekommen zu sein durch kürzung mancher stücke, durch wegzulassung derjenigen, welche sich im gebrauch am besten bewahrt haben, durch vermeidung des allzu technischen in der grammatik, durch einfache gestaltung der französischen und besonders der deutschen übungen. Ferner sollte ein

möglichst enger an schluß an die gesprochene sprache erreicht werden. Diese forderung schien mir am entsprechendsten und leichtesten erfüllbar durch den an schluß von französischen fragen, teilweise mit beantwortung, an die lesestücke und anleitung zur verarbeitung dieser stoffe mit den lesestücken. Von der grammatik wurde nur das notwendige gegeben. Die systematische grammatik wird, gleichfalls in möglichst knapper form, erst im zweiten teil hinzutreten, während er sich in diesem buche auf die unentbehrliche beigabe einer übersicht über das verb erstreckt.\*

Die methode Plattners ist ja zum teil aus seinen früheren veröfentlichungen bekannt. Am anfang steht eine kleine französische erzählung, die ihm später stoff bietet zu deutschen einzelsätzen und zu zusammenhängenden umformungen. Was mir aber jetzt besonders an dem vorliegenden buche gefällt, das sind die zahlreichen französischen geschriebenen fragen über den inhalt des gelesenen, ferner bei einzelnen stücken fragen und antworten und endlich sogenannte erweiterungsfragen, d. h. solche fragen, die einen verwandten naheliegenden stoff in die unterhaltung mit hineinziehen. Dann und wann wird auch wieder hinter diesen fragen eine kleine geschichte aufgebaut, ein gedicht in prosa verwandelt (s. 56) u. a. Man könnte nun leicht einwenden, daß der lehrer ja solche fragen selbst stellen könne. Diese freies soll natürlich dem einzelnen nicht verkürzt werden, aber ebenso unbestreitbar ist es, daß das vom verfasser eingeschlagene verfahren wohl geeignet ist, dem schüler zu hause darüber klarheit zu verschaffen, ob er seinen lernstoff wirklich binnens hat oder nicht. Auch trage ich kein bedenken, solche fragen, die sich ja auch bei Alge, Plötz, Rossmann-Schmidt, Strien u. a. finden, den schülern im gedruckten buche vorzulegen; hat der lehrer doch noch reichlich gelegenheit, bei umformungen, inhaltsangaben und definitionen in französischer sprache selbständig einzugreifen.

Wir haben es hier mit einem buche zu tun, das überall den erfahrenen schulmann verrät. Der name des verfassers bürgt außerdem dafür, daß in den *questionnaires* und sonst stets mustergültiges französisch geboten wird.

Aufgefallen ist mir s. 3 „geschliffene laute nennt man die enge verbindung von l oder n mit einem jottlaut: *le tailleur, Ignace*.“ Danach müßte man nach art der schweizer und südfranzosen *tailj'r* sprechen, und das wollte doch der verfasser sicherlich nicht sagen. — Eigentümlich nimmt es sich aus, wenn es auf s. 4 heißt: „der p-laut ist stimmhaft b, stimmlos p“. Ein wort darüber, daß das p ohne aspiration und starkes aufdrücken der lippen gebildet wird, wäre m. a. ebenfalls am platze. — S. 162, 7: als verbindungslaut wird d eingeschoben zwischen n und r: *tenir, je tiensrai*. Schon im infinitiv bei *prendre, craindre* usw. Auch zwischen l und r wird d eingeschoben: *valoir, je vaudrai; vouloir, je voudrai*. Unnötigerweise bleibt dieses d in den einzelformen des

gers bei *prendre, mouire*, sowie in *condre* im welchem *d* zwischen ausgefallenem *s* und *r* eingeschoben wurde. Die bemerkung über *as* in *prendre* ist auch hier zu streichen, und die worte über *condre* sind nur dann verständlich, wenn das lateinische etymon und seine entwicklung im altfranzösischen angegeben wird. Dafür dürfte aber ein buch für die ersten jahre schwerlich der platz sein. — S. 81. Daß *l'ancien* gesagt hat *la queue meurt et ne se rend pas* sollte man gegenüber den bestimmten behauptungen von mitkämpfern nicht mehr anerkennen, selbst wenn man ein *dit on* hinzusetzt.

Der zweite teil des „unterrichtswerkes“ von Plattner und Kühne enthält das für die zwei bis drei ersten jahre bestimmte lese- und hörsbuch. In der grammatik kommt es bis zum regelmäßigen zeitwort während der um fast ein drittel stärkere „leitfaden“ noch die unregelmäßigen zeitwörter behandelt. Die übungstücke sind zum größten teile von denen des ersten buches verschieden, auch zeigen sie in der methodischen behandlung einzelne abweichungen. Im ganzen und ganzen atmet es jedoch denselben geist, und ich könnte mir das über das erste buch abgegebene urteil hier wiederholen.

Auf s. 1 heißt es: „Das kurze *a* klingt hell nähert sich dem deutschen *ay*: *la, parquet, table*“. Das in klammern stehende würde ich streichen, um nicht dem verpönten pariser *à* vorschub zu leisten. „Das unbezeichnete *e* ist leicht hörbar nach *l* und *r*, denen ein starker konsonant vorausgeht. *table, papille*“. Es wäre wohl angebracht gewesen, auch die andere aussprache ohne den schalt anzugeben. — „Das offene *o* ist im deutschen nicht vorhanden“. Das mittelhochdeutsche „morgen, vorge“ ist ebenso offen wie das französische. — S. 5: „der vocal *y* (*u* *gras*) kommt, wie sein name sagt, nur in wörtern griechischer abstammung vor.“ Das stimmt nicht für das wörtchen *y*. „Außerdem steht das schriftzeichen *y* einen doppelant dar, nämlich einen *i* und *u*“. *Nous voyous* ist zu sprechen *nous voi jons*.“ Von einem *i-laut* tritt doch hier keine rede sein. — S. 12: „der *accent circonflexe* deutet stets die länge an.“ Statt „stets“ würde ich „oft“ setzen.

GROß WITZENSTOCK, *Lehrbuch der französischen sprache* II. teil

A. Übungsbuch mit 25 abbildungen, einem übersichtskarten von Frankreich und einem plan von Paris. 4. durchgesehene auflage.

Wien, Verlag von F. Tempsky 1904. M 1.50. K 2. „

Daß diese bücher bereits in vierter auflage vorliegen, ist ein bezeugnis für die anerkennung, die sie besonders in Österreich gefunden haben. Und ich muß hinzufügen, daß diese anerkennung wohlverient ist. Das übungsbuch bietet einen solchen reichtum an den verschiedenartigen stoffen und gibt so viele vortreffliche winke und übungen für die verarbeitung des gebotenen, daß man eher über zu große fülle als über mangel klagen könnte. Es enthält außerdem einen *Commentaire* s. 119—156, in dem die erklärungen der wörter in französischer sprache gegeben und die deutsche bedeutung nur dann hinzugefügt

wird, wenn die andere weise zu umständlich oder nicht angebracht erschien, und schließlich enthält es auch noch ein *Vocabulaire*, in dem die wörter in alphabetischer ordnung mit ihren deutschen bedeutungen zu finden sind.

Die sprachlehre gibt auf 87 seiten in vollständig genügender weise alles, was die schüler von französischer grammatik zu wissen brauchen. Ein paar kleinigkeiten sind mir darin aufgefallen. Auf s. 1 heißt es: „Der laut *r* muß immer deutlich gerollt werden.“ Darin geht nicht hervor, ob der verf. ein linguales oder velares *r* haben will — S. 33. „Manche zeitwörter werden nur in der 3. person der einzahl mit dem unbestimmten subjekt *il* gebraucht.“ Darunter *il pleut*, u. *tonne*. Man kann doch sagen: *Il ne fait que pleuvoir depuis quelque temps. Dieu tonne*. — Wenn bei den verben, die mit *être* verbunden werden, als einziges kompositum *devenir* angegeben wird, so muß man annehmen, daß andere komposita (*venir*, *repartir*, *provenir* u. a.) nicht mit *être* verbunden werden. — S. 45. Warum soll ein satz mit *de such que, de façon que, de manière que* durchaus eine absicht ausdrücken? — S. 46. „Keine personalformen sind die nennform und die mittelwörter.“ Ganz recht, aber das unmittelbar vorhergehende *verbes à un mot personnel* wird den schülern nur verständlich, wenn sie erfahren, daß die franzosen den infinitiv und die partizipien als *verbes à un mot impersonnel* bezeichnen. — S. 49 halte ich *le bail, les baux* für überflüssig, ebenso auf s. 52 *le cartouche*, der zierrahmen, und *le monde*, der model (?). Bei *le tour*, die wendung, wünschte ich den zusatz „der streich, die reise“. — S. 54 wäre m. e. eine regel über straßenbezeichnungen angebracht, jetzt findet man hier nur beispiele wie *rue de la Paix*. — S. 58 paßt ein beispiel nicht recht. Es heißt: „*un homme pauvre*, ein armer (d. h. mittelloser) mensch, *le pauvre homme*, der arme, d. h. bedauernswerte mensch.“ Das letztere kann auch heißen „der mittellose mensch“. — S. 59: „*un homme honnête*, ein ehrenmann oder auch ein höflicher mann.“ Obwohl man dies auch bei anderen grammatikern findet, glaube ich doch, daß es jetzt nur „höflicher“ mann heißt. — S. 64. Anstatt die verbindungen einzeln aufzuführen, genügt es anzugeben, daß zwei fürwörter nur dann vor dem zeitworte stehen, wenn eins davon *le, la, les* ist. — S. 70. Ich vermisste hier fälle wie *que faut-il?* — S. 71 ist anzugeben, daß *l'on* vermieden wird, wenn ein mit *l* beginnendes wort in der nähe steht. — S. 73: „*J'y vais*, ich geh hin“ entspricht oft unserm „gleich“. — S. 75 war neben *environ* und *à peu près* auch *près de* erwähnenswert. — S. 79: *des chevaux vites comme l'éclair* würde ich streichen, denn das adjektivum *vite* ist doch heute völlig veraltet. — Der verfasser wendet für die tempora u. a. deutsche bezeichnungen an. Er spricht von der vergangenheit, mitvergangenheit (*imparfait*), vorvergangenheit *plus-que-parfait*, der verbindenden art (*subjonctif*) u. a. Ganz konsequent ist er jedoch hierbei nicht. S. 15 heißt es z. b.: „Der *conditionnel* wird aus dem *futur* abgeleitet.“

14. Die zukunſt heißt regelmäßig: *je conduirai* \* S. 28. „In welchen wörtern ist die befehlform dem *subjunctif* entlehnt?“. In anderen sätzen will mir die mischung der ausdrücke nicht gefallen, z. b. auf 14. „Das mittelwort der vergangenheit der *transitiven* und der rückbezüglichen zeitwörter stimmt in geschlecht und zahl nur mit einem vorausgehenden *complément direct* überein.“

(Gera, Reuß).

O. SCHULZE.

1. ROMÉ LAMBERA, *Corso di lingua francese a base intuitiva*, Anno I Ediz. A. Per le scuole secondarie maschili. 134 s. Venezia 1903 L. 1,25.

Auch in Italien erhebt die reform im neuſprachlichen unterricht. nicht noch ſchüchtern, das haupt und verlangt, daß der ſchüler sätze und gedanken von vornherein in der fremden ſprachform aufnehme und verarbeite; der ſtoff ſoll der unmittelbaren, ſpäter der bildlichen anſchauungswelt entnommen ſein. Lambera, lehrer an der höheren handeſchule in Venedig und herauſgeber des *Bollettino di lingua moderna*, zeigt in ſeinem *Corso*, wie er ſeinen unterricht im erſten ſchuljahre einrichtet. Mit der ſtoffeinteilung wird auch ein deutſcher reformer im großen ganzen einverſtanden ſein: 1. ausſprache und rechtschreibung, 2.–4. leſestücke (a. ſchulleben, b. ſtadtwohnung, c. anſchluß an zwei bilder, c im geſichtskreis des ſchülers liegende, d. beſprechung geeigneter ſtoffe), 5. grammatik, 6. ſtücke zum überſetzen ins franzöſiſche (von der behörde vorgeſchrieben), 7. wörterverzeichnis. Interessant, geſchickt geordnet und vielseitig verwertet iſt vornehmlich der anſchauungsſtoff; auf eine gründliche, aufmerkſame beſchreibung durch ſchule und haus folgt *en diner bon gainé*, wo die ſchüler ſich verſammelte kleine geſellſchaft ſich über die herkunft der ſpeſen und gewürze auszuweiſen hat; anekdoten, gedichte, räſel, ſchülerleben bilden den beſchluß. Die rechen haben auch den ſtoff zu den italieniſchen überſetzungſtücken geliefert, die der befeſtigung der grammatik dienen ſollen. Hier häufen ſich die ſchwierigkeiten an. Schon das zweite ſtück handelt vom *articolo partitivo* und enthält den ſatz: *Ma questo giardiniere non dà tutte le sue cure a fiori* *l'arancio*. Einſpruch erheben muß man gegen den einleitenden ſatz: ausſprache und rechtschreibung. Für den ſchüler kann er nicht gedacht ſein, dazu fehlt es ſchon an jeder planmäßigen, überſichtlich geordneten beſpielsammlung, für den lehrer ſind dieſe anſätze völlig unzulänglich, er vermißt konſequenz und vor allem geſamte beobachtung und wiedergabe der laute. Wem laut und ſchreibung, nicht ſchreibweiſe die hauptſache iſt, der darf nicht ö ſchreiben *en on* und ü (= u als *vocali composte* (s. 2) darſtellen, weil das s in *le, me, le non* als *e mufa*, „geſprochen wie ö im deutſchen und holländiſchen“ (s. 3); er darf ſich nicht mit einem a-laute be-

genügen (s. 2, nicht mit einem o laute in *feu, acteur, vom* (s. 2; er darf nicht *Canu, canne, quand* (s. 67), *ceux, ce, se* (s. 70) als homonyme erklären usw. Auch die jedem einzelnen stücke angefügten grammatischen unterweisungen bedürfen gründlicher umarbeitung. Soll sich der schüler wirklich nach 6—8wöchigem unterricht alle möglichen femininendungen der adjektiva (*belle, vieux, neuf, blanc, frais, sec* usw.) einprägen? Wie oft werden ihm die feminina von *exigu, dormeur, siffleur* begegnen! Man erschwert sich den unterricht, wenn man *vieux* als regelmäßig, daneben *vieux, vieille* als ausnahmen, *trampour, trampaue* als musterbeispiel und *meilleur, majeur, mineur, -ricur* mit der femininendung *e* als unregelmäßig lernen läßt usw. Der abschnitt 5 (Grammatik) kann nur zum nachschlagen der allernotwendigsten formen dienen, er enthält nichts von einer formenlehre. Das wörterverzeichnis schließt sich häufig im stich.

Einem geschickten lehrer, der dem übungsbuch nur den zu verarbeitenden sprachstoff und alles übrige sich selbst entnimmt, wie *Lovers Cornu*, zumal nach gründlicher umarbeitung einzelner abschnitte, gute dienste leisten.

Druckfehler: s. 4 *o nasale* statt *o nasale*, s. 11 *moelle* statt *mille* (s. 78 richtig, aber s. 82 wieder *melleux*), s. 32, s. 3 *vocale* statt *consonante* und manche andere, die offener zu tage liegen.

2. a. X. DUCOTTEAU u. W. MARON, *Lehrgang der französischen sprache*, auf grund der anschauung. Teil 1 in 2 abteilungen mit 5 bildern seit 1885, teil 2 seit 1887 vielfach aufgelegt.

b. X. DUCOTTEAU, *Lehr- und lesebuch der französischen sprache* mit besonderer berücksichtigung des freien gedankenausdrucks. 3 stufen: Unterstufe mit 3, mittelstufe mit 2 bildern und einer karte, 1901; oberstufe mit einem plan von Paris und einer karte von Frankreich, 1902.

Beide unterrichtswerke sind in Karl Jürgels verlag in Frankfurt a. M. erschienen.

Trotzdem der an erster stelle genannte „lehrgang“, nachdem ihm eine große zahl von auflagen beschieden gewesen sind, dem neuen „lehr- und lesebuch“ den platz räumen soll, verdient er auch heute noch eine eingehende würdigung. Vor 20 jahren schon hat er moderne grundsätze befolgt, ohne auf eine systematische und gründliche grammatische schulung zu verzichten. Und das ganze gerüst, das stoffliche material mit seiner methodischen einteilung hat der verfasser doch im wesentlichen in sein neues buch aufgenommen, leider auch die durchaus unkünstlerischen und allzu sehr grau in grau gemalten bilder, sie hätten wenigstens durch freundlichere ersetzt werden sollen.

Der sprachstoff für den 1. teil des „lehrganges“ ist wandbildern entnommen (1. wohnzimmer, 2. landhaus und garten, 3. bauernhof, 4. dorf, 5. stadt. Die jeder lektion zugrunde liegende anordnung: 1. grammatischer lernstoff, 2. zu lernende vokabeln, 3. französisches

stück, 4. deutsches übnungsstück ist zu verwerfen und im „lehr- und lesebuch“ auch geändert. Der stoff ist geschickt ausgewählt, die schwächen werden vorsichtig gesteigert. Der subjonctif z. b. erscheint erst am schluß der 2. abteilung und kann infolgedessen auch praktisch einigermaßen gründlich erledigt werden. Überall, auch in den deutschen übnungsstücken, die allerdings zum großen teil aus zusammenhanglosen sätzen bestehen, ist den realien gebührend rechnung getragen. Der 2. teil führt die formenlehre zu ende und schließt die grammatik an. Die beispiele zur veranschaulichung der grammatischen regeln zeigen jede nur wünschenswerte ausführlichkeit, manchmal wird es zuten sogar zuviel geboten. So werden auch in den deutschen übersetzungsstücken zu zahlreiche hilfen gegeben. In l. 74 z. b. sollte der schüler der unterschied zwischen *imparfait* und *passé défini* schon deutlich und klar übergegangen sein. Dank aber gebührt den verfassern für die anschauliche graphische darstellung dieses unterschiedes l. 43 ff. — von Ducotterd neuerdings in *N. Spr.* XI wiederholt und ergänzt — des *imparfait*, das die dauer, das nichtvollendetsein ausdrückt, durch eine unbegrenzte gerade, des *passé défini*, das abgeschlossene, beendete handlungen bezeichnet, durch punkte und strecken. Der stoff des 2. teiles bietet die mannigfaltigste abwechslung; literarisch-historische aufsätze, briefe, gedichte sind zahlreich vertreten. In dem anhang finden sich, an verschiedene lektionen anknüpfend, viele übnungen und anleitungen zu aufsätzen.

Beifolgend scheint mir die anweisung s. 53 (teil 1): *Je* oder *J'* vor dem zeitwort heißt *ich* oder *es*, *la* oder *l'*, *les* heißt *sie*. In l. 55 steht nicht der konj. nach den verben des sagens und denkens mit *qui* in relativsätzen zusammen behandelt werden . . .

Druckfehler in teil 1. l. s. 38: *plantons*, *cultivons*, s. 48: *de ces arbres*, l. 2, s. 54: *petite*. teil 2, s. 81: *institution* usw.

War dieser „lehrgang“ nach der stofflichen auswahl wie nach der sprachlichen grammatischen durcharbeitung schon eine sehr schätzenswerte und durch die zahlreichen auflagen auch anerkannte leistung, so rückhaltlos wird man dem modernisirten „lehr und lesebuch“, das Ducotterd allein bearbeitet, seine zustimmung aussprechen. Stofflich ist besonders im anfangskursus vieles gebessert worden, während in den späteren teilen nur die anordnung — vollständige trennung der grammatik von der grammatik — eine durchgreifende, änderung erfahren hat. Zur erzielung einer korrekten aussprache wird mit einem präparatistischen lautkursus begonnen (vgl. dr. Pitschel hat im anhang an Ducotterds buch im Flügelschen verlag eine besondere *Einführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage* erscheinen lassen). Während der „lehrgang“ in der „anleitung zur aussprache“ noch anweisungen wie diese enthält: „an, am, en, em wie *ano* (man hüte sich aber, das kleine „a“ auszusprechen!)“, werden hier die laute nach ihrer entstehung streng aber klar geschieden, in musterwörtern illustriert

und in lesestücke, auch mit lautschrift, eingelegt. Warum ist aber nur das vornehme zungen-r aufgenommen die anmerkung darüber auf s. IX ist nicht klar? Zur bezeichnung des übergangslautes in monosyllabischen empfiehlte sich m. e., namentlich nach p, b, m, n das Quichilsch *u* (*muu*), statt des allerdings häufig angewandten *w*. Ducotterd selbst ist hier inkonsequent II. 10: *no:rdnuzt*, 138: *luzt*; warum stets *z*? Die lautschrifttexte hätten noch fruchtbarer gemacht werden können, wenn die sätze nicht oder doch nicht nur nach den geschriebenen wortganzen, sondern in satztakte eingeteilt worden wären; nur *alle sprache* muß doch ein falsches lautbild ergeben.

Die lesestücke sind auch hier gut gewählt, früh zusammenhängend, wenn angängig an ein wandbild angeschlossen. Sie dienen der lebendigen spracherlernung, erst in zweiter linie als fundgrube für grammatische gesetze. Das gilt gleichmäßig für alle teile. Die oberstufe ist ganz besonders bestimmt und geeignet, mit land und leuten, geschichte und litteratur bekannt zu machen. Neu sind lieder mit noten. In dem letzten teil ist auch der vereinfachung der orthographie und grammatik, soweit sie gebilligt worden ist, rechnung getragen.

Einzelnes: In I. 16 teil 1, 2) sind die *subj. prés.* und *imparf.* von *avoir*, *être* und den verben der -er-konj. zusammengedrängt, der zugehörige grammatik-paragraph umfaßt drei seiten. Daß auch *plus* und *moins* mit darauf folgendem zahlbegriff *de* anstatt *que* gebraucht wird bedarf wohl der berichtigung (s. 189). Eine neue auflage würde auch zahlreiche druckfehler ausmerzen haben.

Alles in allem kann man dem modernen lehrbuch von Ducotterd eine ebenso freundliche aufnahme und fleißige benutzung wünschen, wie es das alte erfahren hat.

Barmen.

Dr. KARL RUDOLPH.

P. BANDERET, *Histoire abrégée de la Littérature Française depuis ses origines jusqu'à nos jours*. 8<sup>me</sup> Edition. Berne, A. Francke. 1903. In 8°. 384 pp. M. 2,—, geb. m. 2,50.

Dans la préface, M<sup>r</sup> B. dit qu'on lui saura gré d'avoir réduit la nomenclature (*sic*), d'avoir diminué la place réservée à la partie anecdotique et biographique, enfin de s'être efforcé de faire ressortir les traits caractéristiques des écrivains qu'il étudie. De ces éloges qu'il se décernait à lui-même par anticipation, le second seul est pleinement mérité; le troisième l'est rarement, à mon sens, et il me semble difficile qu'un élève sache nettement et précisément, après avoir lu M<sup>r</sup> Banderet, en quoi Racine diffère de Corneille. Enfin, si, jusqu'au XVIII<sup>me</sup> siècle inclusivement, l'auteur a judicieusement choisi les écrivains qu'il convenait d'étudier, à partir du XIX<sup>me</sup> siècle, il n'a plus été aussi sévère: en ce qui touche la période romantique, ce sont des écrivains plus que secondaires que Reybaud, Saintine, Saint-Marc Girardin, dans la génération postérieure, on a oublié les noms de Lemoyne et de

Bouilhet; Franck, Caro et Jules Simon n'ont exercé aucune influence durable comme philosophes; Gêrusez ne compte plus comme critique et c'est lui faire bien de l'honneur que de le mettre sur le même rang que Francisque Sarcey, trop maltraité, lui; de même, André Rivore, quel qu'il soit son mérite, ne saurait être placé, comme poète, à côté d'Henri de Régnier, d'Albert Samain ou de Maurice Bouchor.

Dans le détail, il y a beaucoup à dire. «On Roussseau a-t-il «su «mourir dans la vie journalière et prosaïque en apparence tout ce «qu'il cache de dévouements modestes, de vertus ignorées, de poésie «sincère et réelle pourtant» (p. 383)? Maupassant est beaucoup plus «important que Ferdinand Fabre; on ne s'en douterait pas à lire Mr B «tamment dans les œuvres de Loti, omettre *Matelot*, dans celles d'An- «drieux, *l'Orme du Mail*, le *Mannequin d'Osier* et *l'Anneau d'Améthyste*, «les et délicateuse trilogie, dans celles de Marcel Prévost, les *Lettres «à Femmes*».

Au point de vue typographique, les choses importantes ne ressortent «pas assez, et les résumés, placés à la fin de chaque période, ne rem- «plissent pas une bonne table analytique des matières.

Est-ce à dire que l'ouvrage soit sans intérêt ou sans mérite? «Non certainement. Il est fait avec soin; les jugements sur les auteurs «sont justes, s'ils manquent de netteté et de relief; rien d'essentiel «est omis; enfin c'est une heureuse idée que d'avoir donné, pour chaque «auteur écrivain, l'analyse de ses œuvres les plus caractéristiques. Je «sais donc que le livre soit arrivé à sa troisième édition mais je «sais que qu'il ait mis dix ans pour y arriver.

L. B.

HENRI BORNEQUE

*Spanisch Lesebuch für höhere Handels- und realschulen* von Dr. S. GRÄFENBERG. Frankfurt a. M., J. D. Sauerländer. 1899. 190 s. M. 2,20.

Dr. Gräfenberg's Spanish Reading Book has been written for German *höhere handels- und realschulen*, that is to say, with purposes which differ from one another as widely as do the aims of secondary and commercial schools. "*Realschulen*," are meant to supply general and gradual education, and consequently the foreign Reader to be used therein ought, I think, to be developed in a corresponding way. In this respect, I find that Dr. Gräfenberg's work has no gradation in language, too many technical terms and no literary or biographical reading pieces, such as could help the pupils to get an insight into the development of Spanish intellectual productions, and their share in the progress of European culture. This want could have been met by some selections in prose and at least a few in verse from the works of prominent Spanish authors, together with lives of men like Cervantes, Calderon and Lope de Vega.

The boy's interest in a Spanish Reading Book would be certainly increased, if he were to find in it something about the relations between

his mother country and the Spanish speaking nations. Of these relations, those concerning commerce should not be entirely left out in a Reader for commercial schools. The commercial relations between Germany and Spain, and specially the work of Germans in the Spanish American countries in their flourishing colonies, besides the rapid growth and present importance of their commerce there, could have furnished material for many interesting reading pieces of great practical utility. The whole book contains too little about Spanish America, which is by far the largest, and commercially the most important part of the Spanish speaking lands.

Bearing in mind the aims of the book, I find that the contents could be improved upon, by adding pieces about the main social, geographical and commercial features of the Spanish countries, and suppressing others which have no special interest for a Spanish Reading Book of this kind, such as 22, 23, 26, and 40; or have at present no practical importance, like 46, 47 and 48; or very little indeed, as is the case with 12, 14 and 49. Pieces 35, 36, 37, 38 and 42 are too general, and would have been more interesting if their subjects had been dealt with in connection with definite Spanish countries. Piece 52 presents an historical question in a wrong light, for the emigration of Spaniards to America is by no means the chief cause of Spanish decadence. The remaining reading pieces are generally good, particularly 18, 19, 27, 31, 34, 39, 43, 51, 57 and 58, which deal with instructive and useful subjects in a very interesting way.

With the exception of a few poetical passages, like the last of pp. 4 and 5 and the first of p. 6 (piece no. 2), which are not in harmony with the subject treated, or with the general style of the book, the language of Dr. Gräfenberg's work, like its plan and contents, agrees better with a Reading Book for commercial schools, than with a Reader for secondary education.

Considering how difficult it is to prepare a good Reading Book in accord with the requirements of the modern methods of teaching foreign languages, especially if the language taught and the pupils' mother tongue stand so far apart as Spanish does from German, I close these remarks on Dr. Gräfenberg's *Spanisches Lesebuch* with my sincerest appreciation of the effort which has produced a very useful work, in a language so widely spread, and of so great commercial future.

Berlin.

J. M. GALVEZ.

## VERMISCHTES.

### ON THE HISTORY OF ENGLISH *R*.

In modern English *r* is regularly treated in two different ways, according to its phonetic environment. Before a vowel it is a consonant formed with the point of the tongue, for example in *caring* for *d* when not immediately followed by a vowel-sound, as in *cared* for *er* it is weakened to a vowel, which may retain a separate existence or disappear through assimilation with the preceding sound. This weakened form, which for convenience may be called vowel-*r*, has in our pronunciations lost all trace of its earlier *al*-character: thus in *London*, *arms* is phonetically the same as *alms* [a:ms], *leaders* the same as *alder's* ['hɪdɜ:z].

An attempt has recently been made to explain vowel-*r* as a mutation of uvular *r* (Williams, *Remarks on Northern Irish Pronunciation* [English and Note on the History of English *R*, Modern Language Quarterly, 1903, VI, 129-137]. The arguments given to support this theory, however, seem of rather doubtful value; and a very different and much simpler development of vowel-*r* appears to be plainly indicated by certain pronunciations now in common use.

Northern Irish prevocalic *r* is stated to be the same as ordinary English *r* before a vowel; the counterpart of vowel-*r* is described as being similar to the vowel-modifying *r* found in south-western England, but with a different articulation: "the whole body of the tongue is raised, and the tip is drawn up and back from the teeth without inversion. As a consequence of this movement of the tongue a constriction is formed about on the border of the hard and soft palate or a little farther back. The resultant sound is very vocalic to the ear, but is much 'narrower' in its nature than any of the Northern Irish vowels." This description is so vague that it is hard to judge whether the apical articulation is an essential element or not. But however that may be, the supposition that this "guttural" *r* cannot have been derived from trilled [r] is quite untenable. If the Irish weakened *r* is

solely dorsal, it may very well be a further development of [R] derived from r) - a direct change quite common in French and other languages. If it is partly apical, the development was probably parallel to that of the English weakened r described below; for since North Irish prevocalic r has developed in the same manner as the English sound losing its strong trill, there is no reason why r before a consonant should not have undergone the same change in Ireland as in England, the "guttural" articulation would then presumably be a subsequent change, for which the English velar modification of [l] offers a very close parallel.

The theory of an intermediate "guttural" r between modern English vowel-r and an earlier trilled r, as in [a:ɹu] from [a:ru] or [ɛɹu] from [ɛru], does not seem to me proved by the words of Walker. His description of "smooth" r, as being formed "near the entrance of the throat," may quite well be due to the fact that his knowledge of phonetics was too unscientific to permit a more accurate account; the term "guttural" has long been in use among philologists as a convenient word to apply to something they do not know how to describe properly. The fact that Walker's description is circumstantial does not prove its value. There is a well-known case of a Spanish writer who describes his ch as a simple sound equivalent to German tsch, and of an Italian who declares his z's are formed by simultaneous articulation of [s] and [t], z' and [d]; no amount of detail could change these descriptions into anything sensible. And since such statements occur in 19th-century writers, is it safe to assume a scientific knowledge of phonetics in an 18th-century one? It is well established that lexicographers as a general rule are not expert phoneticians; and the examination of a few paragraphs of Walker's "Principles of English Pronunciation" shows that he is no exception to the rule. § 4: consonants "cannot make any one perfect sound but by their union with" vowels; § 859: syllabic [l] and [u] occur in *bridled, fangled, hardened*, etc.; § 25: j is called a "simple consonant"; § 52: ch j are analysed as [tʃ dʒ]; § 57: for [ŋ] "the voice passes principally through the nose." § 45-47: sounds confused with letters and with names of letters. — Likewise the transcriptions in Walker's dictionary show how imperfect his ideas were in regard to pronunciation; we find *ve* in *privative heavy heaven seven sever living liver*, but only one *v* in *derivative berry heavily endeavour severance livid never river*; *rr* in *moral*, *r* in *coral*; *mm* in *semi*, *m* in *demi*; *nn* in *punish*, *n* in *finish*; *gg* in *rigour rigorous*, *g* in *rigour rigorous*; *kk* in *liquor*, *k* in *vicar*.

Smart, in describing weakened r, says that "there is no trill, but the tongue being curled back during the progress of the vowel preceding it, the sound becomes guttural, while a slight vibration of the back part of the tongue is perceptible in the sound" Ellis, *On Early English Pronunciation*, 1201, London, Trübner, 1869-1889). The first part of

the description represents exactly — as far as it goes — the articulation of any apical vowels; the latter part may be explained in several ways: (1) as an imaginary "guttural" quality is attributed to the apical articulation, the "vibration" may also be imaginary; (2) Smart's expressions may be derived from those of Walker, as his work is based on Walker's; (3) there may have been a slight dorsal modification, similar to that of modern English [l]. In any case, an essentially "guttural" character remains unproved, while an apical articulation is related similar to one now employed by many English-speakers.

Williams considers spellings like *reay* for *very*, *really* for *really*, as pointing to a "guttural" *r*, on the ground that certain forms of velar *r* resemble *w*. To me these spellings indicate something very different, namely a pure labial sound derived from rounded *ɹ* by weakening of its apical articulation. In some American pronunciations, *r* is very weak before an unstressed vowel, and may become entirely silent if surrounded, thus I have heard ['veɪ kɪk'tə'ɪstɪk] for ['veɪ kɪk'tə'ɪstɪk] for natives of Ohio and Indiana. American *r* is however frequently assimilated likewise British *r*, according to Sweet, *History of English Sounds*, 288, Oxford: Clarendon Press, 1888; in my pronunciation it has nearly the same lip-articulation as [w]. In case the point-articulation of rounded [ɹ] is relaxed, the resultant sound is a labial stricture resembling [w]; it differs from [w] in having no dorsal elevation, and from [v] in having no strong friction. This labial *r* may be heard as an individual peculiarity in America, and would certainly be written *w* by anyone trying to represent it in English orthography.

The apical vowels mentioned above are formed, in American English, with the tongue-point raised nearly to the *ɹ* position; similar apical sounds seem to occur in many parts of England: cp. Sweet, *before*, 41, Lloyd, *Northern English*, Leipzig, Trübner, 1899. My *ɹ* is I think, the same as Lloyd's "x". In order to avoid ambiguity in transcriptions, I here represent the apical vowels by simple signs: *ɹ* for [æɹ], *hɹ* for [hɹ]. The vowel *ɹ* was no doubt the intermediate by which *ɹ* has passed into [a]; the difference between American [ɹ] and [ɹ] is so slight that they would not be easy to distinguish if *ɹ* were not rounded. The change from *ɹ* to [a] — which is going on at present in the speech of some Americans — might be quite gradual, with different degrees of apicality, just as *ɹ* can be formed with different degrees of nasality. In cases where vowel-*r* is absorbed, several developments are possible; thus *ɹ* could change to *a*: (1) through weakening of the point-articulation, with subsequent assimilation, as *ɹ* → *a*; (2) through dorsal assimilation, followed by reduction of apical articulation, with or without previous extension, as *ɹ* → *a* or *ɹ* → *a*; (3) through extension of the point-articulation, followed by dorsal assimilation either before or after apical reduction, as *ɹ* → *a* or *ɹ* → *a*. As all of these pronunciations,

except perhaps the *ga*-form, exist at present, it seems probable that any or all of them — different ones in different regions — may have preceded the *a*! that is used in many parts of England and America.

PARIS

E. H. TUTTLE

#### BEMERKUNGEN ZU HERRN STENHAGENS „ANTWORT“

im maiheft der *N. Spr.* XII, s. 111.

Vorläufig werde ich mir zu der antwort des herrn Stenhagen nur einige bemerkungen erlauben.

Z. 84 des textes: „Niemals“ bis „werde“. Das habe ich von herrn St. auch gar nicht behauptet. Er stellte das absterben des *passé défini* als möglich, *hypothetisch* hin, worauf ich ebenfalls mit einer hypothetischen *wenn* antwortete.

Z. 13/14: „Mir ist“ bis „hassen“. *A la bonne heure!* Warum aber in wohlwollender gesinnung, daß herr St. dem *passé défini* sein *wojochen* aussterben in aussicht stellte? Giebt nicht aus seinem artikel (*N. Spr.* XI, s. 310–313) der stille wunsch nach ausschaltung der betreffenden form hervor? Würde herr Stenhagen es für eine wohlwollende gesinnung halten, wenn ein kollege aus seiner schule sagte: „Soll einer von uns aus unserm lehrerkollegium entfernt werden, so wird dieses schicksal aller wahrscheinlichkeit nach herrn Stenhagen treffen“?

Z. 14–18: „Ich kann“ bis „einzuprügen“. Darüber freue ich mich außerordentlich, und wir können uns die hand reichen.

Z. 22–25: „Ich komme“ bis „vorkommt“. Wie kommt herr Stenhagen dazu, unsere auseinandersetzung auf das gebiet des *imparfait du subjonctif* hinüber zu spielen? Was bewegt ihn dazu, gegen letzter verbalform eine lanze zu brechen, wo niemand, ich am allern wenigsten, ihm veranlassung dazu gab? In der kontroverse widerlegt man bekanntlich nur die in frage kommenden argumente des gegners, und nicht, was der streitfrage ganz fremd ist. Nun, in meiner erwidernng an herrn St. (XI, s. 375 ff.) hatte ich das *imparfait du subjonctif* mit keiner silbe erwähnt; hiergegen war also nicht der geringste grund zu polemisieren.

Z. 25/26: „Die zeitformen“ bis „zitiert hat“. Herrn Stenhagen bitte ich freundlichst, mir angeben zu wollen, wo und gegen wen ich diese zitate gemacht habe. Dann erst erkläre ich mich mit vergnügen bereit, auf alle punkte rede zu stehen.

Frankfurt a. M.

X. DECOTILLUD.

#### Ein RÄTOROMANISCHES IDIOTIKON.

Daß die rätoromanische sprache im schweizer kanton Graubünden leider immer mehr vor dem deutschen zurückweichen muß, ist eine bekannte tatsache. Besonders seitdem die eisenbahnen diesen gebirgigten

station immer mehr durchkreuzen, wird der fremdenzudrang aus allen  
 gebieten immer größer. die kleinsten tälern werden den touristen er-  
 schlossen.

Um nun die sprachentümlichkeiten des romanischen vor gän-  
 zlichem untergang zu retten, beschloß die Rätoromanische gesellschaft  
 die herausgabe eines rätoromanischen idiotikons. Die erheblichen  
 kosten dieses werkes, ca. 70000 frs., sollen mit hülfe des kantons und  
 der bundesregierung aufgebracht werden. Es ist in aussicht genommen,  
 die bearbeitung des idiotikons einem bündnerischen romanisten zu  
 übertragen, demselben würden hilfskräfte zu gebote stehen; sie alle  
 werden unter der aufsicht einer redaktionskommission arbeiten. Dieser  
 kommission der für die erhaltung ihrer sprache so besorgten Räte-  
 romanischen gesellschaft ist gewiß zu begrützen.

Leid.

GILBERT BROCH

### ENGLISCHE REZITATIONEN

Die freunde der zentralstelle sei hierdurch mitgeteilt, daß es  
 unternommen worden ist, außer Mr und Mrs. Hasluck noch  
 einen weiteren englischen rezitator zu gewinnen, der bereit sein würde,  
 zwischen dem 18. juni und 17. oktober in Deutschland und Österreich  
 zu reisen, falls eine genügend große zahl von einladungen eingeht.  
 Mr Gervais S. C. Rentoul aus Woolwich, sohn eines der nam-  
 haftesten englischen juristen, the Honorable Judge Rentoul, K. C.,  
 der lange jahre hindurch dem parlamente angehört hat und  
 jetz Mitglied des Central Criminal Court of England ist. Mr Rentoul  
 bereits zahlreiche Shakspeare-rezitationen in und außerhalb Londons  
 gehalten, vor großen, vielhundertköpfigen versammlungen, und dabei  
 einen schlagenden erfolg erzielt. Männer wie Sir Henry Irving, Sir  
 George Bancroft, Lord Coleridge, K. C., u. a. haben seiner vortrags-  
 kunst schmeichelhafte anerkennung widerfahren lassen.

Da die unterhandlungen der zentralstelle mit Mr. Rentoul leider  
 noch nach druck der jüngst versandten nr. 14 der *Mitteilungen* zum  
 stande gelangt sind, so werden die freunde englischer rezitationen  
 bitten, für möglichste verbreitung der obigen notiz sorgen zu wollen.

Leipzig, Paulusstr. 2

Prof. M. HARTMANN

### FERIENKURSE 1904

Über die mehrzahl der neu sprachlichen ferienkurse dieses sommers  
 haben wir bereits s. 63 f. (vgl. s. 25) und s. 128 einige angaben gemacht.  
 Eine begeisterte apologie Grenobles drucken wir in einem der nächsten  
 hefte und werden auch nochmals ausführlichere „bemerkungen über  
 einen wintersaufenthalt in Grenoble“ vorlegen. Zu den neueren unter-  
 richtsanstalten in Dijon und in Nancy sei noch folgendes bemerkt:  
 Dijon bietet vom 1. juli bis 31. oktober täglich 3 stunden unterricht

und berechnet 30 fr. für 6 wochen, 10 fr. für weitere 14 tage, oder 50 fr. für die 4 monate. Es werden praktische übungen, kurse in literatur, geschichte, historischer grammatik, phonetik und — esperanto — veranstaltet und vorträge über literatur, naturwissenschaften, kunst, jurisprudenzen und nationalökonomie gehalten; auch wird für ausflüge unter sachkundiger führung reichlich gesorgt. Die französischen kurse für ausländer in Nancy erstrecken sich über das ganze jahr: wintersemester (1. nov. bis ostern), sommersemester (ostern bis mitte juli) und ferien (mitte juli bis nov.). Die kosten der immatrikulation für den ferienkursus betragen für den ersten monat 40 fr., für jeden folgenden monat 10 fr., jedoch im ganzen höchstens 60 fr. Außer praktischen übungen umfaßt jede serie: kurse in phonetik und grammatik, erklärungen eines mittelalterlichen schriftstellers, geschichte der franz. literatur im mittelalter, geschichte der franz. literatur im 19. jh., konversation über vorher bestimmte abstrakte gegenstände, neueste französische geschichte, geographie von Frankreich, übersetzungen aus dem deutschen, englischen und russischen ins französische; außerdem vorträge zur ergänzung der kurse, ausflüge usw. — Wegen des diesjährigen *University Extension Meeting in Easter* (statt in Cambridge) sei auf s. 165 f. dieses heftes verwiesen. — Das vorläufige programm der in Marbury geplanten kurse weist u. a. folgende gegenstände auf: Die faktoren der sprachentwicklung (Thumb); deutsche phonetik; methodik des neu sprachlichen unterrichts (Grundriss); das deutsche schulwesen der gegenwart (Knabe); Goethes *Faust I* (Gall); Nibelungenlied (Vogt); vortragskunst (Stockhausen); kunstgeschichte (Sehaußen); physiologie des menschen (Schenck); physiologie der stimme und sprache (Seemann); ausgewählte kapitäl aus der neufranz. syntax (Wechsler); deutsche landschaften und volkstümme (Schmidt); entwicklung des urchristentums zur alten kirche (Knopf); fernere kurse in französischer (Zünd-Burguet; Scharff; Dimler) und in englischer sprache (Hayward; Fripp).

W. V.

### KÖLNER NEUPHILOLOGENTAG.

Der neuphilologentag in der pfingstwoche (vgl. s. 126 f.) ist unter guter beteiligung programmgemäß verlaufen. Unter den methodischen vorträgen nahmen diejenigen von Waag und Walter und von Borbe das lebhafteste interesse in anspruch. Die versammlung erklärte sich mit Walter für den gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen, so daß auch der 11. neuphilologentag einen sieg der „reform“ bedeutet (über deren fortschritte in England beiläufig das *Mod. Lang. Quarterly* VII, s. 61 zu vergleichen ist). Wir werden über den neuphilologentag ausführlich berichten und eine reihe von vorträgen den lesern zugänglich machen.

W. V.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

JULI 1904.

Heft 4.

## BERICHTE.

### DIE VERHANDLUNGEN

DES XI. DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGES ZU KÖLN.

25—27. mai 1904.

#### ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 25. mai, vormittags 9 uhr,  
im großen saale des Gürzenich

Der erste vorsitzende, universitätsprofessor dr. Schröer, begrüßt  
sich die sehr zahlreiche versammlung, heißt die ehren Gäste wil-  
kommen und erklärt den 11. deutschen neuphilologentag für eröffnet.

Als auf der letzten hauptversammlung des verbandes in Breslau  
vertreter des Kölner neuphilologischen vereins unsere bereitwillig-  
keits sprache, die vorbereitungen für eine tagung in unserer rheinischen  
kompete zu übernehmen, nahm derselbe ebenso wie meine wenigkeit  
unserer anschauung dahin ausdruck zu geben, daß wir angesichts  
des viel beklagten fernbleibens der meisten akademischen vertreter der  
klassischen und englischen philologie von diesen für wissenschaft  
und schule gleich wichtigen versammlungen das handinhandgehen  
sprachlicher forschung und pädagogisch-didaktischer bestrebungen  
unabwendbar und mit erneutem nachdrucke in den vordergrund gestellt  
werden wollten.

Ist starke besuch des Kölner neuphilologentages — derselbe weist  
auf 264 teilnehmern die stärkste beteiligung auf, die bisher erreicht  
worden ist — zeige, wie sehr sich diese auffassung mit derjenigen des  
vorjahr neuphilologentages in übereinstimmung befunden habe

Wozu besteht dieses handinhandgehen?

Im Nebeneinandergehen schulamtlicher fragen und fachwissen-  
schaftlicher spezialitäten ist noch keine wechselseitige wirkung. Wir haben  
auch allgemeine philologenversammlungen, abwechselnd mit den  
klassischen und auch auf diesen nimmt die sogenannte „neuphilologie“  
ihren gebührenden platz ein neben ihren schwesterdisziplinen

DAß aber die pflege der neueren sprachen auf universitäten und schulen noch das weitere bedürfnis nach besonderen tagen hervorgerufen hat und wach hält, dies ist wohl nur dadurch zu erklären, daß das interesse für den unterricht im französischen und englischen immer weitere kreise zieht, und daß es sich bei diesem unterricht um besonders schwierige probleme handelt, die zu lösen die erste aufgabe sprachwissenschaftlicher forschung und didaktischer erfahrung ist.

Es ist nicht zu leugnen: das aufblühen romanistischer und anglistischer wissenschaft an unseren universitäten hing geschichtlich und hängt noch heute eng mit der notwendigkeit zusammen, für unsere schulen tüchtige und praktische lehrer des französischen und englischen heranzubilden.

Ebensowenig ist es aber zu leugnen, daß für unsere schulen es das wissenschaftliche, d. h. das nach wissenschaftlichen prinzipien erkannte, in höherem sinne praktisch ist.

Bei verhältnismäßig noch so jungen disziplinen wie der französischen und englischen philologie war es nur natürlich, daß sowohl in der forschung wie im akademischen unterricht an unseren universitäten nach echt deutscher gelehrtenart zunächst in die tiefe gegraben werden mußte, und daß ein großer teil der energie und arbeit sich solchen spezialgebieten zuwandte, die nicht unmittelbar praktisch für die zwecke der schulen zu verwerten waren.

Das konnte, ja das durfte gar nicht anders sein, wenn das weitere wissenschaftliche nicht von anfang an in frage gestellt werden sollte.

Je energischer und ernster man sich aber den verschiedenen seiten der romanischen und germanischen sprach- und literaturwissenschaft zuwandte, desto schwieriger und gewaltiger wurde das ringen mit dem ungeheuren stoff, denn lebende sprachen sind unendlichkeiten, die probleme, die sie aufwerfen, bewegen sich in neuen gleisen, deren philosophisches begreifen erst ein ergebnis der letzten jahrzehnte ist.

All das gewonnene rasch in gangbare münze für den praktischen verkehr des tages umzusetzen und vor allem die prinzipien sprachwissenschaftlichen denkens der lohramtlichen praxis einzufüßen, das ist keine leichte aufgabe.

Andererseits aber verlangt das laute interesse des tages, das bedürfnis unserer schulen, nach lösung gewisser fragen, und das bedürfnis des tages kann nicht warten.

Daher die gefahr, daß dieses bedürfnis nicht gründlich, sondern nur oberflächlich befriedigt würde, daher die gefahr, daß der neu sprachliche schulunterricht von dem kühnen aufschwung, den er zuerst genommen, in seichte sprachmeisterliche praxis herabsinke, in der der philosophische kopf einen erfreulichen fortschritt nicht erkennen könnte.

Darum tut es im neu sprachlichen studium und unterricht an

Es sei auf den universitäten gepflegte lebende forschung in ihren ergebnissen dem praktischen schulunterricht unmittelbar zu gute komme, und die menschheit ist auf eine lange dauer berechnet; und es braucht recht lange, bis die ergebnisse wissenschaftlicher forschung wissensmäßig von selbst zum allgemeingut werden.

„Solange kann und darf unsere schule aber nicht warten, sie darf um so weniger, als der neusprachliche unterricht an sich besonders auch an schwierigen problemen ist und ihm eine jährlich zunehmend größere rolle in unserem bildungsleben eingeräumt worden ist. Dies gerade vertrauen muß er zu rechtfertigen suchen.“

Darum ist der hauptzweck unserer neuphilologentage, den unmittelbaren zusammenhang zwischen gelehrter forschung und der lebenden lehrpraxis des tages nach möglichkeit herzustellen und aufrecht zu halten.

Die unmittelbare wirkung von mensch zu mensch ist ungleich wirksamer als der umweg durch das medium der bücher; hier kann man wohl ohne widerspruch von dem werte der „direkten methode“ reden.“

Es werde sich empfehlen, das interesse auf bestimmte punkte zu lenken, planmäßig vorzugehen und noch der lösung harrende hauptprobleme grundsätzlich zu erörtern.

Darum seien für diese tagung insbesondere zwei fragen zur discussion gestellt worden: die frage nach der stellung des unterrichts in den neueren fremdsprachen zur deutschen muttersprache und die grundsätzliche frage nach der auswahl der fremdsprachlichen lektüre. Die erste und die fünfte sitzung gewidmet. In den übrigen tagungen kämen daneben eine reihe von fragen zur behandlung, in denen bunter menge sich die reichhaltigkeit unserer wissenschaft und praktischen probleme spiegelt.

Kedner dankt nun den herren, die bereitwillig vorträge für die tagung angenommen haben — eine viel größere zahl, als angenommen werden konnte —, er dankt weiter der vertretung der stadt köln, die nicht nur den ehrenwürdigen Gürzenich für die versammlung zur verfügung gestellt, sondern in ausübung der *Mecenatum caritas*, dieser erfinden tugend der stadt, eine namhafte geldsumme gespendet habe, was ermöglichte, den teilnehmern eine festschrift darzubringen.

Schließlich gedenkt er des stetigen wachstums des verbandes: die gegenwärtige mitgliederzahl beträgt an 1700 —, sowie der in den letzten beiden jahren besonders zahlreich durch den tod abgewandenen verbandsmitglieder, an erster stelle des kürzlich so unerwartet verstorbenen geh.-rats prof. dr. Koschwitz in Königsberg.

Die versammlung ehrt das gedächtnis der verstorbenen durch ablesen von den sitzen.

Mit dem wunsche, daß die kölnner tagung zum besten der deutschen wissenschaft und der deutschen schule ausschlagen möge und damit

zum heile des gehebbten deutschen vaterlandes und der ideellen band, die uns mit anderen kulturnationen verbinden, heißt der vorsitzende alle teilnehmer noch einmal in Köln herzlich willkommen.

*Oberpräsident dr. Nasse*, exzellenz, begrüßt den neuphilologentag im namen der Rheinprovinz und als prsident des rheinischen provinziellen schulkollegiums.

„Bei der großen bedeutung, die auch in unserem vaterlande für das kulturleben, und zunächst für den unterricht und die erziehung das studium der fremden sprachen hat, ist es meines erachtens von der gröſsten bedeutung, daß schule und universität hand in hand gehen, daß beide sich ergänzen und eins von dem andern dessen bedürfnis kennen lernt, denn nur so kann die universität ihre aufgabe, tüchtige lehrer zu erziehen, erfüllen, und nur so werden unsere viel beladenen lehrer immerdar schöpfen können aus dem jungbrunnen der wissenschaft, die ihnen durch die universitätslehrer vermittelt wird.

„Mit großer befriedigung habe ich aus dem programm ersahen, daß es Ihnen nicht bloß darauf ankommt, sprachwissenschaftliche kenntnisse zu verbreiten, sondern daß Sie es auch als aufgabe der neueren philologie betrachten, dafür zu sorgen, daß der allgemeinen bildungsstand unseres volkes erhalten bleibt und weiter gefördert wird.“

Die verhandlungen möchten vor allem auch den Rheinlanden zu statten kommen, wo, wie in keiner anderen preußischen provincie, das realschulwesen sich entwickelt habe; stnden doch unter dem rheinischen provinzielschulkollegium nicht weniger als 20 realgymnasien, 19 oberrealschulen, 6 realprogymnasien und 21 realschulen.

Redner überbringt schließlich noch die besten wünsche des staatsministers der geistlichen, unterrichts- und medizinallangelegenheiten der mit lebhaftem interesse den verhandlungen folgen werde, für einen gedeihlichen verlauf des neuphilologentages, und heißt die teilnehmer gleichfalls herzlich willkommen am Rhein.

Im auftrage des ministers für handel und gewerbe richtet ds wort an die versammlung *regirungsrat dr. Dunker-Berlin*:

Es sei das erste mal, daß das handelsministerium von einem neuphilologentage eingeladen worden sei, und da gezieme es sich wohl, dessen stellung der neueren philologie gegenüber zu kennzeichnen.

„Wenn Sie einen ort suchen wollten zu Ihrer tagung, durch dessen wahl Sie auch äußerlich hervorheben wollten, wie wissenschaft und praxis zugleich von Ihnen gefördert werden sollen, so konnten Sie keinen besseren ort finden als gerade die alte Colonia. Fast innerhalb der bannmeile noch liegt Bonn, jene stätte, wo einst Gaston Paris zu fußen unseres Friedrich Diez saß, der dort, ein echter vertreter deutscher wissenschaft, sein arbeitreiches langes leben verbrachte.

„Auf der anderen seite haben Sie hier diese deutsche stadt, wo aus jedem stein die große zeit deutschen bürgertums und deutscher praxis zu uns spricht; wo die jüngste *Alma mater* Deutschlands ent-

es ist, die handelshochschule, die begründet ist von einem königlichen kaufmann in fürstlicher freigebigkeit, von dem, was er durch seinen praxis erworben hatte, als huldigung für die wissenschaft, und diese handelshochschule hat neben anderen hohen zielen auch das ziel, den deutschen kaufmann vertraut zu machen mit fremden ländern.

Die ausbildung des deutschen kaufmanns in neueren sprachen ist daher eine notwendigkeit gewesen, heutzutage ist sie eine viel dringendere notwendigkeit, als sie es je war. Die zeit unserer ruhm, als handel und wandel sich in alten, ehrsam, ausgefahrenen bahnen bewegte, ist unwiderruflich vorüber — uns geziemt es, uns zu rüsten für die neue zeit, die zeit des kampfes, und in diesem kampf ist wie kaum ein anderer, der deutsche kaufmann. Die konkurrenz ist hart und unerbittlich geworden im inlande, sie wird immer härter draußen. Den deutschen kaufmann treibt weniger die lust am neuen lande als die bittere notwendigkeit. Wir müssen an den weltmarkt, wir, das volk mit den 60 millionen, eingekleid zwischen kontinentalen nationen, und die leute, die wir auf dem weltmarkte treffen, sind die angelsachsen, sind uns überlegen, England durch seinen weltmarkt, den es erwarb in einer zeit, wo wir in der jämmerlichkeit einer klimatesterei uns erst hinaufringen mußten zum großen ganzen, und es durch die unerschöpflichkeit seiner hilfsmittel und seines reichlichen landes.

Was uns stark macht in diesem kampf, das ist unsere schulung. Wir verdanken einen großen teil der erfolge, die unsere jungen leute erringen in der ferne erringen, der straffen disziplinierung durch unsere schule und der erkennung fremder sprachen in dieser schule.

Es sei oft darauf hingewiesen worden, daß gerade die realschule am besten geeignet habe, die stellung des deutschen kaufmanns im inlande so gefürchtet und erfolgreich zu gestalten, und daher sei es notwendig, daß im handelsministerium mit aufmerksamkeit die entwicklung auf diesem gebiete beobachtet, jeder fortschritt des auslandes schnell im kaufmännischen unterrichtswesen verfolgt und für unsere schulzwecke nutzbar zu machen gesucht werde. Dabei sei die mitarbeit der philologen nicht zu entbehren. Es gebe auf dem gebiete des sprachlichen unterrichtes, so weit er speziell den kaufmann angeht, noch unendlich viel zu tun: methodik und lehrmittel seien zum teil noch außerordentlich minderwertig.

Man habe oft darüber diskutiert, ob es sich empfehle, französisch und englisch zusammen zu studieren, und es sei vorgeschlagen worden, französisch und latein, englisch und deutsch zu vereinigen. Redner möchte auf eine noch selten befürwortete kombination hinweisen, die für englischen mit der geschichte der angelsächsischen rasse, die ein gebiet ergreife, das die ganze moderne kolonialgeschichte mit allen ihren äusserungen in sich fasse, und das für unser deutsches kulturleben

immer wichtiger werde. Auch in der schullektüre sei eine größere berücksichtigung der englischen kolonialgeschichte dringend zu wünschen.

In dem programm des neuphilologentages findet redner nur wenige vorträge und beratungsgegenstände, die in den von ihm skizzierten gedankengang hineinpaßten; einige töne nur klängen daraus hervor, aber der zwang der notwendigkeit werde es mit sich bringen, daß diese töne nach und nach zu vollen akkorden sich verstärken würden. Möchten die verhandlungen des neuphilologentages dienen zur förderung der deutschen wissenschaft, der deutschen schule und der beziehungen zwischen wissenschaft und praxis?

*Geh. regierungs- und schulrat Bauer* spricht die besten wünsche für einen gedeihlichen verlauf der tagung im namen der königl. regierung zu Köln aus. Ein teil der schulen, denen die bestrebungen der neuphilologen zu gute kämen, liege auch im geschäftsbereiche dieser behörde.

*Oberbürgermeister Becker* heißt die versammlung im namen der stadt Köln willkommen. „Wir sehen in Ihnen, meine herren neuphilologen, nicht bloß die männer der wissenschaft, deren viele schon langjährigen ruhm erworben haben, sondern auch die erzieher unserer jugend, die, wie die altphilologen, berufen sind, in die hertzen unserer jugend den sinn für die wissenschaft und für alle idealen güter des lebens zu pflanzen.“ Die stadt Köln habe von jeher die neueren sprachen aufs eifrigste gepflegt. Seitdem sie aber auch industriestadt geworden sei und eine handelshochschule besitze, habe sich diese pflege noch wesentlich gesteigert; würden an der handelshochschule doch jetzt schon acht moderne sprachen gelehrt. Die bürgerchaft erwarte mannigfache anregung von der versammlung, und er wünsche in ihrem namen den teilnehmern gesegnete und angenehme tage in Köln.

*Stellvertretender studienleiter prof. dr. Eckert* bewillkommt den neuphilologentag im auftrage der handelshochschule. „In ihrem lehrplan nimmt der unterricht in den neueren sprachen einen breiten raum ein. Von vornherein war es vorgesehen, für die zwei wichtigsten sprachen etatmäßige professuren zu schaffen: für das englische, heute diejenige sprache der welt, deren kenntnis die größte bedeutung gewonnen hat, und das französische, die sprache unseres geistig hochstehenden nachbarvolkes, dem gerade hier in den Rheinlanden naturgemäß das größte interesse entgegengebracht wird. Erfahrene pädagogen, die auf der höhe der modernen sprachwissenschaft und ihrer neuesten lehrmethode stehen, sollen zusammenwirken in diesen sprachen mit jungen ausländischen dozenten, die die fremde sprache als ihre muttersprache beherrschen. So wird den studierenden gelegenheit geboten, die fremden sprachen kennen zu lernen nach ihrer praktischen verwendbarkeit, ohne daß daneben die förderung des grammatisch-wissenschaftlichen verständnisses beiseite geschoben wird. — So wird den zielen nachgestrebt, die der allerhöchste erlaß vom 26. november 1900

und anzureichern, wenn er hervorhebt, daß im unterricht in den lebenden sprachen die gewandtheit im sprechen und die kenntnis der lebenden litteratur anzustreben sei, und so wird den studirenden der handelschule gelegenheit gegeben, die großen handelsvölker durch übersetzung ihrer sprache so kennen zu lernen, wie es heute Deutsch- land rufen, um seinen antheil auf dem weltmarkte für jeden kaufmann und industriellen unzugänglich notwendig macht.

Aber noch in anderer beziehung sucht die handelshochschule den wünschungen der neuphilologen und den wünsch der regierung, wie sie mehrfach zum ausdruck gebracht worden sind, zu dienen: in erster linie, nicht etwa zum ersatz, des universitätsstudiums hat sie auch die weiterbildung der neusprachlichen lehrer in ihr programm aufgenommen, sie sucht ihre sprechfertigkeit zu heben, ihnen die kenntnis der lebenden litteratur der lebenden sprache zu übermitteln, ihnen die sprache nicht nur im historischen werden, sondern vor allem auch im lebendigen sein vorzuführen. Das ist das ziel unseres englischen seminars, dem im herbst ein französisches seminar folgen wird. — So sucht die fortbildung des neusprachlichen lehrers erstrebt durch organische verbindung wissenschaftlicher anregung und praktischer übung.

In dieser doppelten aufgabe werde die handelshochschule anregung und förderung aus der tagung der neuphilologen gewinnen, und sie einen harmonischen und glücklichen verlauf nehmen!

Prof. Schneider-Paris übermittelt in französischer sprache die wünsche des französischen unterrichtsministers.

Es sei etwas ganz neues gewesen, als auf der leipziger tagung französischer delegirter erschienen sei; diesmal habe der französische minister deren zwei entsendet, gar nicht zu gedenken der zahlreichen deutschen kollegen, die aus eigenem entschlusse erschienen seien.

Die gründe für diese starke betheiligung der französischen neuphilologen lägen in der anziehungskraft, die die stadt Köln ausübe, in der lebenswürdigen art, wie durch prof. Völeker die einladung persönlich überbracht worden sei, sowie endlich und hauptsächlich in dem bewußtsein der solidarität, das die neusprachler aller länder bezeugte. Die deutschen neuphilologen hätten dieses bewußtsein zuerst zum ausdruck gebracht. In Frankreich sei die *Société des professeurs de langues vivantes* erst später begründet worden, nach dem erscheinen des reformfreundlichen erlasses des ministers Leygues, aus anhängern der gegenwärtigen direkten methode.

Aber es genüge nicht, daß die neuphilologen der verschiedenen länder sich vereinigten und diese landesverbände nun ihre zeitschriften austauschten und sich gegenseitig besuchten, oder daß der einzelne jenseits der grenze freunde habe, die ihn über die organisation des unterrichts, die methodischen fortschritte usw. im anderen lande unterrichten: die neuphilologischen verbände aller länder müßten sich wieder untereinander und nützen ihre bestrebungen vereinigen.

Redner bittet deshalb den vorstand, die frage mit auf die tagesordnung zu setzen: Wie können die beziehungen zwischen den neuphilologischen vereinen aller auf dem kölnner tage vertretenen länder enger gestaltet werden? und stellt, zugleich im namen seines kollegen herrn Patel, für die beratung dieses punktes mehrere vorschläge in aussicht.

Durch schaffung einer derartigen engeren verbindung würde viel getan werden nicht bloß zur förderung der neuphilologischen interessen, sondern auch zur lösung einer höheren aufgabe: der gegenseitigen annäherung der nationen.

Prof. dr. Breul-Cambridge bringt die größe der nach kurzem bestehen bereits an 500 mitglieder zählenden englischen *Modern Language Association* zum ausdruck.

Der englische neuphilologische verband entwickelt sich in erfreulicher weise. Viel schwierigkeit nur bereitet uns noch immer leider unser wissenschaftliches journal, welches sich wieder einmal in einem übergangszustande befindet.

Groß sind die fortschritte, die gerade in den letzten zwei jahren, seit dem breclauer neuphilologentage, in England gemacht worden sind. Die universität London hat durch schaffung von fünf lehrstühlen nur für das deutsche das studium des deutschen in einer probartigen weise organisiert. Es besteht die absicht, für das französische, sobald die mittel verfügbar sind, dasselbe zu tun. In Oxford ist jetzt endlich nach langjährigen kämpfen vom senate die längst dringend ersuchte *Honours School of Modern Languages* ins leben gerufen worden, und die ersten großen prüfungen für die universitätsgrade werden im jahre 1905 dort abgehalten werden. In Cambridge beschloßen wir dagegen jetzt schon das zweite dezzennium unseres *Medieval and Modern Languages Tripos*, und von dort aus sind an verschiedenen neueren universitäten, Birmingham, Sheffield usw., eine reihe von neusprachlichen professuren besetzt worden. In den schulen erobern sich die neuen lehrmethoden und besseren, teilweise mündlichen prüfungen endlich immer weiteren raum, und in den ferienkursen verschiedener englischer hochschulen wird den neueren sprachen fortwährend größere beachtung geschenkt und dabei auch auf die wünsche und bedürfnisse der deutschen lehrerschaft nach kräften rücksicht genommen.

Augenblicklich steht drüben das verhältnis der neueren zu den alten sprachen durchaus im vordergrunde. Es wird sich in diesen wochen entscheiden müssen, ob an den beiden alten konservativen hochschulen Englands, in Oxford und Cambridge, noch ferner verläupft werden soll, daß das griechische unumgänglich nötig ist beim eintritt in die universität, oder ob es etwa durch tüchtigkeit in den neueren sprachen ersetzt werden kann. In Cambridge erwarten wir die entscheidung darüber in den nächsten wochen. In Oxford wird es sich darum handeln, ob das urteil des engeren ausschusses, welcher das

gewählte wahlfrei gemacht hat, von dem weiteren ausschuss be-  
rührt werden wird.

Erfreulicherweise regt sich also jenseits des Kanals allenthalben  
lebens leben, wenn es auch überall noch außerordentlich viel zu tun,  
zu thun und zu bessern gibt. Auch das von Ihnen hier in den  
letzten tagen geleistete soll uns in England nicht verloren sein. Im  
nächsten meiner englischen fachgenossen wünsche ich dem 11. deutschen  
kongress tagen, welcher tagt unter dem vorsitze eines in England  
bekannten und hochgeschätzten gelehrten, den besten verlauf!"

Es wird in die verhandlung eingetreten. Den vorsitz übernimmt  
unser verehrtester prof. dr. Buschmann-Köln.

Die reihe der vorträge eröffnet prof. dr. Luick-Graz über: *Bühnen-  
sprache und schulsprache*.

Der redner führt aus: Im jahre 1898 hat in Berlin eine konferenz  
sich abspielend regelung der deutschen bühnensprache getagt. Die  
konferenz konnte erfreulicherweise feststellen, daß auf der deutschen  
bühne in erster stellung, namentlich im versdrama, im wesentlichen  
eine einheitliche aussprache herrscht. Die deutsche umgangs-  
sprache und auch zum teil die gehobene sprache bei vorträgen usw.  
steht dagegen vielfach, und gegenüber diesen schwankungen ist  
in den zeiten Goethes die deutsche bühnensprache als muster  
vorgegeben worden. Wer also für eine vereinheitlichung der deutschen  
sprache wirken und wer dazu die schule heranziehen möchte, der  
steht vor der aufgabe zu stehen, die sprechweise der bühne zu über-  
nehmen. Es hat nicht an stimmen gefehlt, welche derartige bestrebungen  
abzuweisen. Wir müssen aber unterscheiden zwischen  
der alltäglichen umgangssprache und der vortrags- oder schulsprache.  
Letztere weist schon züge des kunstmäßigen auf, und bei ihr sind  
zu berücksichtigen, das streben nach einer besseren sprechweise vom stand-  
punkte der wissenschaft aus zu lenken und zu leiten. In die umgangs-  
sprache darf nicht eingegriffen werden, die vortragsprache jedoch  
kann und sollen wir regeln, und geschieht dies, so wird auch all-  
mählich die umgangsprache sich angleichen, und die verfeinerung der  
bühnensprache wird auf die umgangssprache zurückwirken.

Nun läge ja der gedanke nahe, die sprechweise der bühne einfach  
für unsere vortragsweise vorzuschreiben. Aber die bühnensprache ist  
nicht frei von schwankungen, welche mit dem innersten wesen ihrer  
ästhetischen wirkung zusammenhängen, daher vollkommen berechtigt  
und nicht beseitigt werden dürfen; die bühnensprache hat be-  
sonders mit der fernwirkung zu rechnen. Andererseits darf die vortrags-  
sprache über die ortsübliche umgangssprache nur bis zu einem gewissen  
grade hinausgehen, nur soweit, daß unsere sprechweise den sprach-  
personen nicht gemacht klingt. Sie wird sich hüten müssen, die grenze  
des inkonsequenzklingenden zu überschreiten. Aber diese grenze schwankt  
so sehr, es ist nicht möglich, eine norm für das ganze deutsche sprach-

gebiet aufzustellen. Unmöglich würde es auch sein, in der schule ein system von ausspracheregeln als lernstoff zu übermitteln, in derselben weise, wie etwa orthographische oder syntaktische regeln übermietet werden. Ein solches vorgehen hätte den großen nachteil, daß in der einen landschaft geboten wird, was in der andern verpönt ist. Es wird sich vielmehr empfehlen, nicht durch *gebote*, sondern durch *verbote* zu wirken, durch verbot derjenigen züge der umgangssprache, die zu besorgnissen sind; was jedoch so fest wurzelt, daß es nicht beseitigt werden kann, ist sich selbst zu überlassen.

Ein erfolg ist nur zu erwarten, wenn man sich auf das erreichbare beschränkt. Es müßte also die sprache der landschaften voneinander getrennt und von der umgangssprache aus eine linie gezogen werden auf die bühnensprache hin, auf der soweit wie möglich vorgedrungen werden müßte. Das wäre eine schöne aufgabe für phonetisch geschulte sprachlehrer, ein punkt, in dem theorie und praxis sich berühren. Die landschaftlichen eigentümlichkeiten sind zu schonen, ohne daß man darum auf die große aufgabe, für die einheitsrede der aussprache zu wirken, verzicht leistet.

Am zweiter stelle spricht *oberschulrat prof. dr. Waag-Karlsruhe* über das thema: *Wie übermitteln die neusprachlichen schulen gewissermaßen allsprachlichen eine gleichwertige allgemeinerbildung?*

Der grundgedanke seiner ausführungen ist: Die neusprachliche schule steht oder fällt als eine dem gymnasium gleichwertige bildungsschule, je nachdem sie der kunst des übersetzens der fremdsprachlichen meisterwerke in die muttersprache in den mittel- und oberklassen weiten raum gönnt oder ihr die pforten verschließt.<sup>1</sup>

*Dr. H. Borbein*, schultechnischer mitarbeiter bei dem königl. provinzialschulkollegium in Berlin, behandelt sodann *Die mögliche arbeitsteilung der neuphilologen*. Der redner vertritt die meinung, daß bei den heutigen ansprüchen an einen guten neusprachlichen unterricht die vertretung des französischen und des englischen durch denselben lehrer ganz unhaltbar ist und wir in Deutschland arbeitsfreie und erfolgreiche neuphilologen erst dann bekommen, wenn französisch und englisch getrennt und zu einer dieser sprachen andere disziplinen aus dem gesamtgebiete des schulwissens als lehrfächer hinzugezogen werden.<sup>1</sup>

Es folgt der 4. punkt der tagesordnung: Anträge von *professor dr. Viktor-Marburg* und *direktor F. Dürr-Frankfurt a. M.* auf empfehlung eines studienplanes für die studierenden der neueren philologie und verlegung des seminarjahres auch an die universität.

*Prof. dr. Viktor*. Die beiden anträge sind nur bescheidene be-

<sup>1</sup> Da der Waagsche und der Borbeinsche vortrag (wie mehrere d. übrigen) in den *N. Spr.* erscheinen werden, so beschränken wir uns auf diese kurzen andeutungen.

zu dem reichhaltigen programm des neuphilologentages, stehen sie heute in zusammenhang mit der noch immer brennenden frage des verhältnisses zwischen wissenschaft und praxis, universität und schule.

Die frage des studienplanes ist eine aktuelle, und eine antwort auf muß irgendwie erfolgen, wenn auch vielleicht nur bei dem meisten studenten im einzelnen fall.

Der studienplan spielt auch in unserer amtlichen preuss. lehrer-erziehung eine rolle. In § 7 ist davon die rede, es sei von dem lehrer zu erwarten, der sich meldet, der nachweis zu verlangen, daß er seine lehrer-methode methodisch eingerichtet, die notwendigsten vorlesungen und bücher seines faches gehört habe usw. Es kann sogar zurückweisung erfolgen, wenn er diesen nachweis nicht führt, und zu dieser betreffenden sache eine anmerkung gemacht, die lautet: „Die veröffentlichung des studienplanes bleibt vorbehalten.“ Diese veröffentlichung ist bis jetzt noch nicht erfolgt, aber sie kann erfolgen, und es wäre vielleicht nicht schlecht, wenn wir auf unseren neuphilologentagen uns mit der frage beschäftigen, ob die veröffentlichung geschieht, sei es, daß wir dafür etwas an der hand zu reden haben.

Jeder einzelne student also muß sich jedenfalls einen studienplan aussuchen, gleichviel welche universität er bezieht. Er kann nicht alles lernen, was soll er aber wählen? Was soll er im ersten semester lernen? Soll er die wissenschaft bevorzugen oder die praxis, und wie viel, wenn er beiden gerecht werden will, das vereinigen, was einander leicht bis zu einem gewissen grade widerstrebt?

Der redner macht nun mitteilungen über die ergebnisse bei den versuchen zur aufnahme in das englische proseninar und seminar an der universität Marburg; sie sind im ganzen unbefriedigend, trotz der geringen anforderungen, die gestellt werden.

Was sollen wir nun tun, damit der student wenigstens, wenn er in die universität kommt, alles das nachholt, was er vielleicht auf der schule nicht gelernt hat, damit er nicht im 5. semester die aufnahmegewandlung in das proseninar und im 7. semester die für das seminar, sowie von praktischen prüfungen, nicht besteht?

„Meine eigene ansicht habe ich in bezug auf diese frage geäußert und habe sie drucken lassen. Das haben fachgenossen von mir auch schon und vor mir getan. Ich will nur an die studienpläne erinnern, die Kölling, Wölke, Suchier und Wagner veröffentlicht haben. Aber es sind privatansichten, und ich möchte gern, daß wir hier, soweit wie das möglich ist, einig werden über allgemeine gesichtspunkte.“

Nach des redners meinung ist das nicht sofort möglich, aber in der diskussion könne die sache etwas gefördert werden. Es müsse eine rundfrage veranstaltet werden, auf die von den kollegen an universitäten, aber auch von den kollegen an schulen, von den neuphilologischen lehrervereinen usw. antwort gegeben wird; auf dem nächsten neu-

philologentage sei dann die frage wieder zu behandeln, hofft man noch rechtzeitig vor der veröffentlichung des in aussicht genommenen studienplanes.

*Direktor Dorr* behandelt die frage, wie die praktische tätigkeit nach dem studium am besten vorzubereiten ist. Gegenwärtig sei die einrichtung in Preußen so, daß mit den höheren schulen hier und da ein seminar verbunden ist. Der ansatz, ein seminar einer bestimmten anstalt zuzuteilen, sei wohl die meinung gewesen, daß der direktor und das lehrerkollegium dieser anstalt oder einer dieser teile zur ausbildung von kandidaten besonders befähigt seien. Nachher ließe sich die einrichtung auch bei personenwechsel mit der betreffenden anstalt wohl regelmäßig vereinigen, und daraus erkläre sich der unzureichende zustand, daß die probekandidaten zum teil recht gut, zum teil aber auch wenig befriedigend vorgebildet seien. Eine besserung verspricht sich der redner mit manchen anderen davon, daß an jeder universität ein professor für praktische pädagogik vorhanden sei, der mit der ausbildung der seminarkandidaten betraut werde. Es sei eine seminarübungsschule zu schaffen, eine höhere schule, die unter der leitung eines praktisch und theoretisch hochgebildeten schulmannes stünde und an welche von der schulverwaltung ganz besonders tüchtige lehrkräfte zu entsenden wären. Wir haben eine solche einrichtung für die volksschullehrerseminare, und wenn etwas ähnliches für die höheren schulen versucht würde, wären wohl fortschritte zu erzielen.

Es sei wohl auch hier das beste, die frage für den nächsten neuphilologentag zurückzustellen, sie aber inzwischen durch einen kleinen ausschuß vorzubereiten, der sich über die augenblicklichen verhältnisse in den verschiedenen deutschen ländern und im auslande zu informieren und der nächsten versammlung zu berichten und weitere vorschläge zu machen habe.

*Prof. dr. Scherer:* Wie für den diesjährigen neuphilologentag zwei hauptfragen programmatisch zur diskussion gestellt worden seien, die frage des verhältnisses des deutschen zur neuphilologie und die lektüre, so seien auch die anregungen der herren prof. Victor und direktor Dorr geeignet, als solche hauptprobleme auf der nächsten tagung von selbst seitens beleuchtet zu werden. Das sei der behandlung in einer kommission jedenfalls vorzuziehen.

Der vorsitzende, *geh. reg.-rat prof. dr. Buschmann*, dankt allen vortragenden für ihre wertvollen ausführungen. Auf seinen vorschlag erklärt sich die versammlung einverstanden, von einer besprechung des ersten vortrags abzusehen. Es wird in die diskussion über den Wangschen vortrag eingetreten.

*Prof. dr. Wetz-Freiburg* erinnert daran, daß nach W. v. Humboldt zu unterscheiden sei zwischen der sprache des täglichen gebrauchs und der sprache in ihren höheren funktionen, als mittel zu komplizierten denkprozessen und als werkzeug des dichters. Fällt man die sprache

dem letzteren, höheren sinne, so müsse er sagen: die muttersprache wird entwickelt und zu ihren höchsten leistungen befähigt, wenn sie diesen aufgaben, bei der lektüre also schweren autoren gegenübergestellt wird, bei deren behandlung sprachliches denken geübt und sprachliche schulung erzielt wird. Werden dagegen ununterbrochen fremde texte mit vielleicht läppischem inhalt behandelt, dann ist allerdings die gefahr vorhanden, von der der vortragende gesprochen, daß der fremdsprachliche unterricht nicht das leiste, was man von ihm erwarten darf.

*Prof. dr. Wendt-Hamburg:* „Ich bin in der glücklichen lage, die vorstellung genossen zu haben wie der herr referent; ich habe meinen bildungs-gang durchgemacht und bin zu dem gerade entgegengesetzten resultate gekommen. Mit derselben energie, mit der herr schulrat dr. Wang hier für das beibehalten der übersetzungen in fremdsprache eingetreten ist, mit derselben energie habe ich mit dem dezentium lebhafter dieses übersetzen bekämpft, und jemehr ich nicht gewesen bin, das übersetzen aus dem unterrichte der mittel- und oberklassen auszuschalten, mit um so größerer freude erteile ich den unterricht, und in demselben maße hoben sich die gesamtleistungen der schüler — Die erkenntnis ist bei mir immermehr gewachsen, daß nur mit dem fortwährenden übersetzen in die muttersprache eine wirklich nützlich- masse von zeit ausfällt, die nach mancher anderen seite wertvoller verwendet werden könnte. Ich möchte aber auch konstatieren, daß selbst die als radikale reformer verschrieenen männer nicht übersetzen, wie es herr oberlehrer Waag generell zu betreiben will, durchaus nicht ablehnen. Auch wir, die reformer, erkennen die bedeutung derartiger gelegentlicher, bis in das kleinste detail ausgearbeiteter übersetzungen in die muttersprache vollständig an. Er ist also mit unrecht angegriffen, und es zeigt sich da wieder ein- mal, wie die radikalen reformer und die vertreter der alten richtung sich näher stehen, als es scheint.“

*Direktor Dörr:* „In dieser frage stehen sich grundsätzliche richtungsverschiedenheiten entgegen, verschiedene auffassungen dessen, was wir eigentlich mit unserem fremdsprachlichen unterrichte in der schule leisten wollen. Herr oberlehrer Wang wehrt den hauptwert darauf zu legen, daß die deutsche kultur des schülers und seine muttersprachliche leistung gehoben werde. Ich verstehe nur nicht, wie er es vorzuziehen mag, zu gleicher zeit soviel fremde sprache zu treiben und so viel und so gründlich und so gut zu übersetzen. Bis jetzt ist diese frage nicht, glaube ich, von niemand gelöst worden. Wir können in der schule nur ganz kleine abschnitte wirklich gut übersetzen; dann bleibt sich die aufgabe des lehrers und des schülers in erster linie dieselbe form und nicht auf die sache; dem schüler kann auf diesem wege die erfassung eines größeren abschnittes, eines ganzen buches, eines kunstwerkes kaum mehr möglich sein. — Wir reformer wollen

durchaus nicht auf der oberfläche bleiben, wenn wir fremd-sprachliche stücke in der fremden sprache behandeln. Man kann den stoff in jeder beliebigen sprache schlecht und in jeder beliebigen sprache gut behandeln. Dazu gehört eben, daß man die sprache richtig gelernt hat. Es ist aber keine bedingung für eine bestimmte methode. Wenn die herren oberschulrat Waag und prof. Wetz gesagt haben, wir könnten in den neusprachlichen gymnasien vorzusagen nicht konkurrieren mit den altsprachlichen, wenn wir nicht übersetzten, so daß also das übersetzen das einzige kriterium zu sein schien, aus dem heraus wirklich eine gleichstellung zwischen den beiden schularten sich ergeben könnte, so würde ich doch lieber einen schritt weiter gehen und würde sagen: verzichten wir überhaupt auf fremde sprachen und begründen wir eine schule, die einzig und allein mit der muttersprache arbeitet; dann werden wir wahrscheinlich noch viel mehr erreichen. Für uns aber, die wir auf dem boden der radikalen reform stehen, für uns ist es wünsch, in der fremden sprache, soweit es möglich ist, zu arbeiten. Vor allen dingen dadurch herbeigeführt, daß wir glauben, so tief in das wesen dieser sprache und der kultur des betreffenden volkes einzudringen; wir wollen, wenn wir das tun, auch keineswegs läppische stoffe behandeln, sondern die oberstufe soll durchaus ernstes bieten, das beste und schwerste, was es für schüler gibt. Es wird von uns weiter nichts gewünscht, als zu erreichen, daß der neusprachliche unterricht das höchstmögliche leistet und so hoch steht wie der alte, ja hoffte, daß wir bald sagen dürfen: noch höher."

*Geheimrat dr. W. Münch-Berlin* hat in seiner langen erfahrung gefunden, daß bei der art, wie die übersetzung gewonnen zu werden pflegt, zwar noch deutsch, aber französisch und englisch nicht richtig gelernt werden kann. Das hat ihn bedenklich gemacht, ob man unter diesen umständen dieses ziel der tadellosen übersetzung so vor sich setzen und anderen zielen festhalten soll. Wenn das übersetzen sich immer nur dem unterricht zieht, wird es zur werktagarbeit; geschieht es gelegentlich einmal, so ist es eine anregung für den schüler zu zeigen, was er in der fremden sprache gelernt hat. Der redner hat auch vielfach beobachtet, daß sich ein verständnis des fremden textes in der fremden sprache sehr wohl erzielen läßt. Darum würde er jedem lehrer, der die fähigkeit dazu hat, gern die freiheit lassen, vom übersetzen vollständig abzusehen. Beherrschung der fremden sprache gehört freilich dazu, aber die findet sich jetzt immer häufiger unter den neuphilologen.

*Prof. dr. Klinghardt-Flensburg* ist der meinung, daß derjenige, der viel übersetzt, sich auch viel an seiner muttersprache veründigt. Das übersetzen schadet der muttersprache, — die programmarbeiten der gymnasiallehrern, die sich viel mit übersetzen beschäftigen, beweisen es, wenn es in dieser beziehung auch, da man jetzt mehr auf achtet, besser geworden ist. Dem redner ist sogar von maßgebender seite einmal entgegengehalten worden, als er darauf gehalten hat

zu der matura-prüfung die übersetzung aus dem lateinischen ins deutsche original erschien. die übersetzung dürfe doch nicht ganz die lateinische konstruktion verschwinden lassen, sonst gehe das klare bild für die fremde konstruktion verloren!

*Präsident* *dr. Abzak-Koblenz* stellt sich als begünstigten dar, aber in einem punkte ist er abweichender meinung. Er ist unter allen umständen ein übersetzen für das beste, aus zwei gründen. Er ist zunächst überzeugt, daß das übersetzen unserer muttersprache sehr zu gute kommt. Sodann glaubt er nicht, daß es viele philologen gibt, die in stande sind, einen schwierigeren französischen oder englischen text in der fremden sprache zu erklären, solange wir noch gezwungen sind, in zwei sprachen zu unterrichten. Er stimmt mit dem vortragenden, *dr. Borbely*, daß das eine aufgabe ist, die ein mensch allein nicht leisten kann. „Aber davon abgesehen. welche erklärung kommt es zunächst nicht an, sondern daß wir die schüler zu teger mitarbeit anregen. Der lehrer soll so wenig wie möglich sprechen, aber die schüler möglichst viel. Die schüler sollen im ganzen inhalt eines solchen werkes ausschöpfen, selbstverständlich unter der leitung des lehrers. Ob das aber möglich ist bei der vermittlung der fremden sprache, das ist mir doch fraglich, wenn ich auch glaube, daß einzelne herren dazu in stande sind.“ Die persönlichen erfahrungen haben den redner überzeugt, daß, wenn ein schriftsteller in englischer oder französischer sprache erklärt wird, die schüler in stande sind, an dem unterrichte wirklich regen teil zu nehmen.

*Hofrat prof. dr. Schipper-Wien* bekennt sich zu den ansichten des vortragenden, der wohl hauptsächlich die allgemeine bildung, die geistige und durchbildung im auge gehabt habe. „Wer durch das gymnasium hindurchgegangen ist, der weiß auch, welche ganz außerordentliche gymnastik des geistes mit der übersetzung aus dem griechischen, aus dem griechischen in die muttersprache verbunden ist, ebenso aus dem englischen und französischen, wie diejenigen erfahren haben werden, die den vorteil gehabt haben, guten fremdsprachlichen unterricht schon am gymnasium zu genießen. Ich kann mir schwer vorstellen, wie in den oberklassen bei einer schwierigen aufgabe ein lehrer sich wirklich die gewißheit verschaffen soll, daß der schüler das, was er gelesen hat, nun auch richtig versteht.“

Im anschluß daran weist redner auf ein unternehmen hin, das in Wien geplant ist: eine neu zu gründende zeitschrift, die der englischen literatur gewidmet sein soll. Er empfiehlt diese von *prof. Kellner-Wien* und *prof. Krüger-Berlin* herauszugebende zeitschrift der beachtung der versammlung.

Es wird ein antrag auf schluß der debatte gestellt und angenommen. Der vortragende, *oberschulrat dr. Waag*, erhält das schlußwort.

Er gibt seiner freude ausdrück über das interesse, das seinen ausführungen gewidmet worden ist. Er habe sich darin zunächst gehalten an die these, die in Wien beantragt, in Leipzig beschlossen wurde: „Die übersetzung in die muttersprache beschränkt sich auf die fälle, wo formelle schwierigkeiten dazu zwingen.“ Diese these halt er für ungemein verderblich, denn einmal sei von ihr bis zur vollständigen beseitigung der übersetzung ins deutsche nur noch ein schritt, und zweitens liege darin, daß man schriftsteller hohen geistigen inhalts überhaupt ausschließen wolle, und wenn das der fall sei, dann behaupte er rundweg: die neu sprachlichen schulen übermitteln nicht die all gemeinbildung, die das gymnasium übermittelt.

Er habe übrigens mit keinem worte gesagt, daß er die freie behandlung der schriftsteller, daß er die französische unterrichtssprache ausschließen wolle; im gegenteil, wo er den unterricht zu inspizieren late, dringe er unbedingt auf ihre verwendung. Der lehrplan der bairischen oberrealschulen schreibe ja die französische unterrichtssprache unbedingt vor; aber gerade bei dieser sache betone er, daß auch die fähigkeit des übersetzens ins deutsche geübt werden müsse.

Er befindet sich vollkommen in übereinstimmung mit den anschauungen, die v. Sallwürk in seinen *fünf kapiteln von erlernender fremder sprachen* niedergelegt hat. „Was er behandelt, das ist der anfangsunterricht, und da ist kein zweifel, daß der ausschluß der übersetzung ins deutsche gut ist, gerade so, wie es ein unendlich größtes vorteil ist, daß man das übersetzen ins französische und ins englische aus den anfangsjahren verbannt hat. Aber es kommt eine zeit, wo andere forderungen kommen, und gerade in den mittel- und oberklassen muß die muttersprache, muß das ganze innere empfinden des schülers in schwingung gesetzt werden können, und ich behaupte stark und fest: das kann man nicht in der fremden sprache, das können die wenigsten lehrer, es können es aber fast gar keine schüler.“

Es wird die besprechung über den vortrag dr. Borbeins eröffnet.

Hofrat prof. dr. Schipper-Wien spricht seine zustimmung zu dem von dr. Borbein vorgetragenen aus und fügt hinzu, daß in Österreich verschiedene einrichtungen schon bestehen, die jener als wünschenswert und ideal hingestellt habe. Die trennung der beiden fremden sprachen sei bereits eingeführt. In der regel werde eine fremdsprache mit der unterrichtssprache kombinirt als lehrgegenstände, die für ein vollwertiges zeugnis berechtigten. Auch die verbindung von französisch und lateinisch bzw. englisch und lateinisch ist neuerdings für zulässig erklärt, und weitere kombinationen sind von der prüfungskommission, deren vorsitzender er ist, beantragt worden, z. b. einer fremden sprache mit geschichte oder mit philosophischer propädeutik.

Prof. dr. Hartmann-Leipzig gibt seiner überzeugung dahin ausdrück, daß dr. Borbein mit seinem vorschlage, die beiden fremden sprachen in zukunft zu trennen, den weg zu einer vielversprechenden

klarin gezeigt habe. Er ist durchaus überzeugt, daß es nicht möglich ist, in beiden fremden sprachen in gleicher weise seinen mann zu zeigen. Es ist schon auf dem hamburger neuphilologentage von dr. Kohnmann etwas Ähnliches verlangt worden, aber die begründung, die von dr. Borbein nach der historischen und nach der sachlichen Seite gegeben wurde, habe doch in weit höherem grade überzeugend gewirkt, so daß es zu begrüßen sein würde, wenn der neuphilologentag sich auf den boden dieser vorschläge stellen wollte.

Herr dr. Biermeier-K in hält für erforderlich, daß an den tagen, die mit französisch anfangen, mindestens in der sexta, vielleicht auch noch in quinta und quarta, für deutsch und französisch mehrere klassen geteilt, daß etwa aus zwei klassen drei gemacht werden. Das sei für das französische nötig, aber auch für das deutsche, namentlich der mündlichen übungen, besonders der übungen im deklamieren. Solche übungen könnten mit nutzen aber nur mit einer geringen zahl von schülern vorgenommen werden.

Herr dr. Reichel-Breslau begrüßt den vorschlag dr. Borbeins, der sich in zukunft einmal segensreich erweisen werde, mit großer freude; er die neuphilologen brauchen etwas für die gegenwart. Die überlegung sei infolge der vielseitigen anforderungen, die in bezug auf sprachbildung, auf das sprechen der beiden sprachen usw. gestellt werden, so groß, daß die forderung nach erleichterung erhoben werden müsse, und die sei nur möglich durch herabsetzung der pflichtstundenzahl. Auch gelehrter Münch sei in seinem letzten artikel in der zeitschrift von Köpke und Matthias zu der überzeugung gekommen, daß die körperliche anstrengung, die der neuphilologe zu leisten habe, zu groß ist, daß eine allmähliche entlastung in ihrer pflichtstundenzahl notwendig sei. Es gebe ja schon eine verfügung, daß lehrer, die korrekturen allzusehr in anspruch genommen seien — und das werde den neuphilologen zu —, in der pflichtstundenzahl erleichterung zuerkannt. Die korrektur von fremdsprachlichen aufsätzen oder von arbeitsheften sei bei weitem schwerer und zeitraubender als die korrektur eines deutschen aufsatzes. Auf die dauer sei eine korrektur wie aus der neuphilologie an einer großen anstalt zu bewältigen nicht zu ertragen.

Der vortragende, dr. Borbein, verzichtet aufs schlußwort. Die versammlung wird um 1<sup>1</sup>/<sub>4</sub> uhr geschlossen.

#### ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 25. mai, nachmittag 5 uhr

Herr dr. Muff, der zwei vorräge zur wahl angeboten hatte, spricht auf wunsch des vorstandes über *De tempora historica im französischen*.

Er legt in seinen, trotz des späten stodes außerordentlich interessanten und anziehenden ausführungen dar, daß das *posse definir*

geradezu im absterben begriffen und einerseits vom *imparfait*, andererseits von der irreführenderweise als *passé indéfini* bezeichneten *ver* aus der mündlichen rede vollständig verdrängt ist, daß es fast nur noch in der litteratur lebt, und auch hier wesentlich nur in der dritten person.

In der besprechung erklärt *obl. dr. Bauermeister-Köln* zunächst sein volles einverständnis zu den ausführungen des vortragenden und geht dann auf die verhältnisse im deutschen ein. Diese lägen insofern ähnlich wie im französischen, als auch im deutschen das *perfectum* aus den mundarten und der umgangssprache heraus, dem *präteritum* gegenüber immer mehr boden gewonnen habe. Die entwicklung der zeiten und ihr verhältnis zu einander sei den schülern im deutschen unterricht der *sexta* klar zu machen, wie überhaupt der muttersprachliche unterricht als grundlage für den gesamten sprachunterricht gelten habe.

*Prof. dr. Max Förster-Wurzburg* tritt einigen sprachgeschichtlichen bemerkungen des vorredners mit großer bestimmtheit entgegen.

Die debatte kehrt nunmehr wieder zum französischen und zu der frage zurück, welche stellung die schule hinsichtlich der sich verziehenden wandlung im gebrauche der zeiten einzunehmen habe. In der forderung des vortragenden gegenüber, daß der lehrer in dieser beziehung nicht französischer als die franzosen, nicht geradlinig pedantisch sein, nicht allzu logisch vorgehen dürfe, da es sich auf diesem gebiete vielfach um eine gefühlsache handle, wird von mehreren seiten betont, daß in den fällen, die absolut klar liegen, wenigstens in den unterklassen ein auseinanderhalten von *imparfait* und *passé défini* gefordert werden müßte, denn der schüler verwende gern das *imparfait* nur weil sein gefühl ihn dazu bestimmt, sondern weil er das *passé défini* nicht weiß.

*Prof. Morf* erklärt sich in seinem schlußwort im allgemeinen mit diesem standpunkt einverstanden; er sei durchaus ein freimomentistischer logik, aber unbestreitbar bleibe, daß das sprachgefühl bezug auf den gebrauch der zeiten im französischen ein anderes geworden sei.

Die weiteren noch auf der tagesordnung stehenden vorträge werden von der versammlung mit gleichem interesse entgegengenommen. Für diskussion rufen sie nicht hervor; die beschränkte zeit läßt eine solche auch kaum zu.

*Prof. dr. Schemann-Freiburg* spricht über *Gobineau*, insbesondere seine werke über das neuere Persien.

Der redner schließt die beiden hauptwerke Gobineaus, sein großes rassenwerk und die *Renaissance*, von seinen betrachtungen aus, erstens weil die ansichten darüber noch zu sehr geteilt sind, letzteres weil seine würdigung jetzt allgemein durchgedrungen ist. Dagegen geht der redner den gründen nach, weshalb Gobineau, trotz seiner großen

deutung als dichter und schriftsteller, in seinem vaterlande nicht wurzel gefaßt hat; er stellt dem gegenüber, wie er dafür in Deutschland geradezu begeisterte aufnahme fand, und wie sich nunmehr auch in Frankreich die stimmung zu seinem gunsten zu wandeln beginnt. Der redner hat seit einem jahrzehnt durch die noch nicht abgeschlossene herausgabe seiner werke ganz besonders dazu beigetragen, ihn der vergessenheit zu entreißen.

Die bedeutendsten werke Gobineaus nach den genannten sind die über das neuere Persien, ein land, dessen geistige werke Gobineau zum guten teil erst den europäern zugänglich gemacht hat. Der redner charakterisiert diese werke (*Trois ans en Perse, Les religions et les philosophies dans l'Asie centrale, Nouvelles asiatiques*) eingehender. In den beiden ersten behandelt Gobineau die ernsten und großen seiten des persischen lebens; seine schäden geißelt er mit satirischem humor in den *Anatolischen novellen*. Der redner schließt mit einem eindringlichen mahnruf an die deutschen neuphilologen, sich dem studium Gobineaus zu widmen. „sein ruhm steht fest und wird nie wieder vergehen“.

Prof. dr. Gläuser-Wien behandelt *Die weiterbildung in den modernen sprachen nach abschluß einer realschule und einer höheren handels-Lehranstalt*. Er bespricht die mittel und wege, wie die fortbildung der jungen kaufleute im inlande und namentlich im auslande mit unterstützung der regierungen, der handelskammern, der kaufmännischen vereine und der leitungen der handelschulen zu geschehen habe; er faßt seine ausführungen zusammen in die forderungen:

„Zum zwecke der weiteren ausbildung der von den schülern an real- und handelschulen erworbenen sprachkenntnisse ist eine allgemeine einheitliche organisation von fortbildungskursen für moderne sprachen in den hauptstädten ins leben zu rufen; zweck solcher kurse ist vor allem, das ideal bildende moment ins auge zu fassen und der jugend eine richtige auffassung unseres modernen lebens, unserer heutigen kultur beizubringen; diese kurse müssen hochschulcharakter tragen; sie dürfen nicht der privatinitiative überlassen werden, sondern müssen von den maßgebenden, in betracht kommenden faktoren (schule, universität, regierung) gefördert und organisiert werden.“

Prof. dr. P. Hoffmann-Gent beschränkt sein thema: *Les principes fondamentaux des humanités modernes* wegen der knappen zeit auf die behandlung des fremdsprachlichen unterrichts in den modernen humanitätsstudien.

Diese modernen humanitätsstudien, wie sie in oberrealschulen und ähnlichen anstalten betrieben werden, haben sich einerseits nicht von ihrem berufsinteresse zu befreien vermocht, und andererseits haben sie vielfach in ihrer entwicklung zu sehr die klassischen gymnasien nachgeahmt. Nirgends ist dieser doppelte einfluß sichtbarer als in dem sprachunterrichte. Es bedarf daher einer grundsätzlichen betrach-

tung des zweckes des fremd-sprachlichen unterrichtes in den modernen humanitätsstudien.

Ein zweck wird sofort allgemein zugestanden: der nützlichkeitszweck. Es fragt sich nur: hat der fremdsprachliche unterricht keinen höheren zweck?

Eine ganze reihe der gewöhnlich vorgebrachten zwecke muß jedenfalls ausgeschaltet werden, wenn man sie für sich betrachtet: die grammatisch-logische schulung, die litterarisch-ästhetische, die psychologisch-ästhetische und die historische bildung. Denn allen diesen zwecken dient besser der unterricht in der nationalen sprache und litteratur und in der geschichte.

Ein bildungszweck jedoch kann durch das studium der muttersprache nicht vollkommen verwirklicht werden: der humanitätszweck. Dieser besteht in dem verständnis nicht nur des nationalen, sonder auch des fremden wesens, in dem dadurch erweiterten begriff des menschentums und in der auf diese weise erhöhten empfänglichkeit für Anregungen aller art. Die modernen humanitätsstudien sollen in diesem sinne die befähigung der jugend für allgemeine kulturarbeit steigern.

Dies kann natürlich nur durch eindringen in die grammatisch-logischen, litterarisch-ästhetischen und psychologisch-ethischen bestandteile der litteratur erreicht werden; aber die aneignung der damit verbundenen bildung ist letzten endes doch nur mittel zum höchsten zweck.

Da der humanitätszweck direkt aus dem begriffe der humane bildung fließt, so hat sich ihm der nützlichkeitszweck unterzuordnen. Ersterer allein bestimmt also z. b. die wahl der lektüre.

Endlich folgt aus dem so verstandenen höchsten zwecke des fremdsprachlichen unterrichtes, daß dieser nur eine — allerdings unentbehrliche — *ergänzung* des unterrichtes in der muttersprache bildet. Die zentrale stellung gebührt daher der nationalen litteratur ein satz, der bis jetzt vielleicht nirgends in seiner vollen bedeutung verwirklicht ist.

Es erhält nunmehr das wort der delegierte der französische regierung, *prof. Potel-Paris*.

Er weist hin auf die guten beziehungen, die schon immer zwischen den deutschen und den französischen neuphilologen bestanden haben. Eine folge dieser beziehungen und zugleich ein beweis für das *intresse*, das die französischen kollegen dem deutschen neuphilologentag entgegenbringen, ist der starke besuch desselben aus Frankreich. Ab diese beziehungen sollten regelmäßig werden, unabhängig von den besuche von kongressen. Man müßte wissen, an wen man sich wenden habe, wenn man über irgend eine einrichtung des fremdlandes eine auskunft wünscht. Redner schlägt also vor, einen internationalen aussehuß für solche auskünfte einzusetzen. Derselbe könnte noch während der gegenwärtigen tagung ein kurzes statut ausarbeiten.

mit beim auseinandergehen des neuphilologentages schon eine feste grundlage für weitere tätigkeit vorliegt.

Der vorschlag wird von der versammlung beifällig aufgenommen. Es wird sogleich, durch zuzuf, eine internationale kommission ernannt, die unter dem vorsitz prof. Potela schon am nächsten morgen zu einer versammlung zusammentreten wird. Als vertreter für Deutschland bekennt sich darin die herren prof. dr. Hartmann-Leipzig und prof. h. Völker-Köln.

Schluß der sitzung gegen 8 uhr

### DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG

Donnerstag, den 26. mai, vormittag 9 uhr

Die sitzung wird geleitet von prof. dr. Schröder.

Vor Eintritt in die tagesordnung begrüßt prof. Pinloche, vertreter der association Philotechnique in Paris, in deren auftrage in deutscher sprache den neuphilologentag. Die im jahre 1848 begründete association Philotechnique hat den zweck, den strebsamen ärmern schichten des volkes eine den anforderungen ihres berufes entsprechende bildung zu geben. Der unterricht wird von den lehrern unentgeltlich erteilt; die kosten des unternehmens werden durch freiwillige beiträge gedeckt. Männer wie Jules Simon und Ferry haben dieser wohlthätigen vereinigung als tätige mitglieder angehört. Was den unterricht in fremden sprachen betrifft, so werden 115 abendkurse erteilt, die von über 2500 schülern und schülerinnen besucht werden. Die besten von ihnen erhalten reisestipendien für das ausland. Die lehrer sind völlig unabhängig in ihrer methode; das wesentliche ist, daß das ziel erreicht wird. Der redner schließt mit den herzlichsten grüßen der mitglieder der association, die sich in dem löblichen streben, bildung zu verbreiten, mit den deutschen neuphilologen eins wissen.

Die reihe der für diese sitzung in aussicht genommenen wissenschaftlichen darbietungen eröffnet prof. dr. Trautmann-Könn mit einem sehr interessanten vortrage über den *Heland*, eine übersetzung aus dem altenglischen.

Der redner erinnert daran, daß schon Schmeller, Holtzmann und andere den *Heland* mit mehr oder weniger bestimmtheit als übersetzung von alten englischen bezeichnet haben; den beweis sind sie aber nicht fähig gewesen. Prof. Trautmann unternimmt es, ihn zu führen und zunächst die erstaunlich weitgehenden übereinstimmungen in sprache und versbau, die er an den versen 1994—2013 in einzelnen abzügen mehr als die hälfte der verse sind ganz nach den altenglischen texten gebaut; zahlreiche sind die ganz oder teilweise altenglischen formen, die sich in beiden handschriften des *Heland* finden; eine menge verse, die falsch gebaut sind, werden sofort einwandfrei, wenn die altenglischen formen eingesetzt werden; auch die stabreime mancher verse

werden erst genau, wenn man die altenglischen wörter heranzieht. ebenso werden manche dunkle stellen durch die zuhülfenahme der altenglischen ohne weiteres klar; an verschiedenen stellen hat der übersetzer wegen der ähnlichkeit der schriftzeichen seine vorlage falsch gelesen oder mißverstanden. Auch historische gründe weisen den vortragenden auf altenglischen ursprung hin; er glaubt nicht, daß kurze zeit nach der niederwerfung des sachsenvolkes ein ansehender schon zu einer solchen theologischen leistung, wie sie der *Heliand* doch ist, fähig gewesen wäre.

Der allgemeine eindruck des Trautmannschen vortrages ist, daß der unternommene beweis in geradezu schlagender weise gelungen ist.

In frau *prof. Gothein-Bonn* spricht sodann zum ersten male eine dame auf einem deutschen neuphilologentage. In ihrem auf tief gebenden studien beruhenden und doch nach form und inhalt gleich anziehenden vortrage *Über den englischen landschaftsgarten in der litteratur* führt sie aus, daß der englische landschaftsgarten erst in der ersten hälfte des 18. jahrhunderts zum siege gelangt ist und in seiner entstehung mit den litterarischen und ästhetischen strömungen der zeit zusammenhängt. Die bahnbrecher waren Addison, der wieder auf Bacon zurückgeht, und Pope (Twickenham). Ihnen zu hilfe kam die entdeckung der „nordischen landschaft“, die schilderung der schottisch-englischen natur mit ihrer eigentümlichen fülle und schönheit in Thomsons *Seasons*. Die maler (Hogarth) nahmen sich der neuen bewegung mit leidenschaft an, ebenso trat Edmund Burke, der große staatsmann und redner, lebhaft dafür ein; chinesischer einfluß und die wachsende sentimentalität des 18. jahrhunderts begünstigten sie. Die anteilnahme der dichter an der gartenfrage wurde immer lebhafter. Das gilt auch für Deutschland. Der weimarer park, die verkörperung des gartengedankens jener zeit, ist Goethes eigenes werk.

Eine eigentliche besprechung schließt sich nicht an; doch empfiehlt *prof. Holzer-Heidelberg* im anschluß an die erwähnung von Bacons verdiensten um den sieg der natur in der gartenanlage den neuphilologen dringend das studium Bacons, insbesondere seiner *Instauratio magna*; es sei Shakespearesches denken, das sich darin offenbare.

*Prof. dr. Breul-Cambridge* bereitet in seinem auf 20jähriger eigener beobachtung begründeten und von humor gewürzten vortrage *Über das deutsche im munde der deutschen im auslande* der versammlung eine heitere halbe stunde. Er zeigt den einfluß des englischen in satzbau und wortgebrauch auf die in englischer umgebung lebenden deutschen. („Wollen Sie etwas mehr frucht?“ „Das wetter ist famos, ist es nicht?“) Der redner hat die stärkste beeinflussung dieser art bei den deutschen kaufleuten, eine schon geringere bei deutschen frauen, die geringste bei deutschen professoren und lehrern gefunden. Der letztere umstand macht es wahrscheinlich, daß es sich mit den lektoren der französischen und englischen sprache an den deutschen hochschulen ähnlich, infolge

es bei hien ausgebildeten strafferen nationalbewußtseins vielleicht zu leicht verhalten wird, und es wird darum nicht notwendig sein, es in Breslau als wünschenswert bezeichnet worden ist, mit den dort schon nach wenigen jahren zu wechseln.

Die beiden nächsten vorträge sind rein litterargeschichtlicher art.

Prof. dr. Schneegans-Warzburg zeigt in seinen ausführungen über *Molière subjektivismus*, daß bei diesem dichter der einfluß des persönlich und äußerlich — erlebten auf sein poetisches schaffen außerordentlich groß ist. Von 1661 ab läßt sich das beinahe von stück zu stück verfolgen. Die *Ecole des maris* und die *Ecole des femmes* schreibt Molière vor und nach seiner verheiratung; die angriffe auf nach dem letzten stücke erfährt, weist er zurück in der *Critique de l'École des femmes* und im *Impromptu de Versailles*, auf die angriffe des sammler antwortet er mit dem *Tartufe*, der *Misanthropie* entsteht in der trüben stimmung, in die Molière durch die untreue Racines, die unglückseligkeit seiner frau versetzt wird; die einzigen komödien, denen der ehebruch eine rolle spielt, dichtet er in der zeit seiner trennung von Armande, und in der zeit seiner krankheit schreibt er sie gegen die ärzte, deren kunst er nicht mehr vertraut. Molières subjektivismus ist nicht ein ausnahmsweise hervortretendes element in seinen werken, sondern er beeinflusst im höchsten maße sein ganzes dichten und schaffen.

Im anschluß an das gehörte teilt prof. dr. Scheffler-Dresden die interessante tatsache mit, daß George Lindin bei einer aufführung im hiesigen koftheater kürzlich ausgezeichnet worden ist, eine folge der bekanntheit des publikums mit der entstehung des stückes, mit Molières subjektivismus. Nachdem in der tagespresse die seelenheilung des dichters, aus der das stück hervorgegangen ist, dargelegt war, wandelte sich bei der nächsten vorstellung das mißfallen in beifall.

Prof. dr. Sachs-Brandenburg bietet in seinem vortrage: *Über Goethes bezeugungen zur englischen sprache und litteratur* zu seiner schon veröffentlichten abhandlung über Goethes bekanntheit mit der französischen sprache und litteratur den ersten teil einer analogen arbeit in bezug auf das englische. Er erläutert die art, wie der dichter schon als knabe durch selbststudium englisch gelernt, und zeigt, in wie lebhaftem verkehr er, besonders seit der italienischen reise, mit engländern und amerikauern gestanden hat. Goethe spricht sich über die engländer und ihre sprache im ganzen gütig aus. Von der älteren englischen litteratur hatte er eine ziemlich ausgebreitete kenntnis: *Laurence*, *Marlowe*, *Bacon* waren ihm vertraut, von *Shakespeare*, dem stern der höchsten höhe, ist er begeistert, wenn er sich auch seinen schwächen und fehlern nicht verschließt. Goethes urteile über die Shakespeareschen dramen werden vom redner im einzelnen besprochen.

Damit schließt der vortrag. Er wird mit der fortsetzung, in welcher die autoren des 17 — 19 jahrhunderts — Scott, Byron,

Carlyle u. a. = behandelt werden, in kurzem in druck erscheinenden aus. von neuem beweisen, daß unser großer dichter auch „ein bedeutender vorläufer der neophilologen“ war.

#### VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Donnerstag, den 25. mai, nachmittag 5 uhr.

Den vorsitz führt anfangs obl. dr. Jäde, später prof. dr. Schärer. Vor eintritt in die tagesordnung ladet prof. dr. Scheffler-Dresden unter Linweis auf den neuesten stand des vom Ingenieurverein bearbeiteten *Technolexikons* zur mitarbeit ein und weist weiter auf eine künstlerische darstellung hin, welche die unterrichtsfächer des human- und des realgymnasiums im vergliche zu den fächern des reform-gymnasiums und reform-realgymnasiums zeigt. Es ist dies die aus der Dresdener städte-ausstellung bekannte darstellung von Karl Henckel, die das städtische schulamts zu Dresden für den neophilologentag zur verfügung gestellt hat.

Prof. dr. W. Wetz-Freiburg bietet zunächst *Neuere beiträge zu Byronbiographie*. Er bespricht die älteren biographischen werke über Byron, sie nach ihrem werte oder unwerte charakterisieren, und macht dann aufmerksam auf die vor kurzem zum abschuß gelangte, im Murrays verlag erschienene neue Byron-ausgabe. Sie ist eine bedeutende leistung, die auf manche episoden in Byrons leben ein neues licht wirft und des dichters lebensbild berichtigt. Sie zwingt uns auch eine andere quelle für Byrons trübsinn anzunehmen, als bisher üblich war: das wirkliche motiv ist der tätigkeitsdrang einer chrgeligen natur gewesen, der in den verhältnissen keine möglichkeit zur befriedigung fand. Was uns not tat, ist eine Byronbiographie, deren verfasser sich die mühe nicht verdrießen habe, alles material sorgfältig durchzuarbeiten und dabei vor allem auch die schätze in Oxford und im Britisches Museum mit heranzuziehen.

Dr. Th. Kiechhoff-Charlottenburg geht in seinem vortrage: *Die kritik des Shakespearetextes* von der tatsache aus, daß wir den wahren Shakespearetext niemals feststellen können, daß die subjektivität aber unserer urteile auch eine subjektive kritik bedingt. Wert und berechtigung haben nur solche subjektive urteile, die sich auf die frage „gut oder schlecht“, d. h. auf die *brauchbarkeit* der dinge beziehen. Diese wirklich sachliche, sich nur mit dem tatsächlich vorhandenen, beschäftigende, aber natürlich subjektive kritik der brauchbarkeit wird von dem redner ausführlich an einem beispiel aus dem *Kaufmann von Venedig* (der szene mit der kästchenwahl) erläutert.

Der dritte redner dieser sitzung, dr. C. Heck-Berlin, beschränkt das von ihm angekündigte thems: *Quantität und akzentuation im modern-englischen* auf die betrachtung des nichtgermanischen lehnwort-materials. Er legt an der hand sehr beweiskräftiger beispiele dar: einmal, daß die natürliche quantifizierung lateinischer wörter im englischen beibehalten

nur, und dann, daß bei der akzentuierung aus dem lateinischen über-  
nommene lehnwörter nicht das germanische sprichgefühl, sondern die  
perekte, betonung maßgebend gewesen ist. Ausnahmen erklären sich  
in beiden fällen durch analogiebildung.

Schluß der sitzung 7 uhr.

#### SEKUNDE ALLGEMEINE SITZUNG

Freitag, den 27. mai, vormittag 9 uhr

Nach reg.-rat dr. Buschmann leitet die sitzung.

Das wort erhält vor eintritt in die verhandlungen *studendirektor*  
*de Hermann-Großhändlerfeldt* zur begrüßung des neuphilologentages im  
saal des kgl. preussischen kriegsministeriums.

„Das interesse, das die kgl. preussische heeresverwaltung und die  
unterstellten institute an den neuphilologischen bestrebungen und  
versuchen heften, ist überaus groß und steht im verhältnis zu  
der wichtigen bedeutung, welche die modernen fremdsprachen in dem lehr-  
plan der militärischen anstalten, insbesondere der kriegsakademie und  
des kadettenkorps, einnehmen.“ Diese antwort datirt nicht von  
heute, sondern gestern, sondern schon seit der gründung des kadettenkorps  
im j. 1713 habe das französische einen platz im organismus dieses  
korps gehabt. „Es ist wahr: diese einfügung einer modernen fremd-  
sprache in den unterrichtsplan der kriegsakademie und des kadetten-  
korps ist aus bedürfnissen rein praktischer art hervorgegangen, allein  
der umstand nimmt meines erachtens ihrem werte durchaus nichts,  
da in der schulpolitik spielen die praktischen bedürfnisse eine  
so große rolle, als man im allgemeinen anzunehmen geneigt ist, und ich  
trage sogar die behauptung, daß die ersten keime der neusprachlichen  
reform in den 70er jahren des vorigen jahrhunderts im boden der  
militärischen realität wurzeln, und diese reform hat von ihrem ersten  
keim an bei der heeresverwaltung verständnis und reges interesse  
gefunden, und zwar um so mehr, als wir schon vorher deutlich sicht-  
bare ansätze zu einer inneren reform bei uns selbst gemacht haben,  
sowohl in der neusprachlichen methode als auch im unterrichtsziel.  
Es war uns längst zum bewußtsein gekommen, daß bei dem damals  
bestehenden betriebe der neueren fremdsprachen viel zeit und viel  
kraft unnütz vergeudet wurde, ja, wir hatten uns schon die frage  
gestellt und beantwortet, ob nicht die durch die neueren sprachen  
erzielte übermittelte bildung der altsprachlichen mindestens eben-  
so viel sei.“ Wir hatten also, in aller bescheidenheit sei es gesagt, eine  
kleine reform vor der großen reform. Aber nichtedestoweniger — oder  
vielleicht gerade darum — erkennen wir mit freude an und sind von  
ihnen dankbar für all das schöne und gute, das die reform allen  
schulstufen Deutschlands, auch das gymnasium mit eingeschlossen,  
gebracht hat, denn daß die neusprachliche methode befruchtend und  
enerkend auch auf die beschäftigung mit den alten sprachen eingewirkt

hat, darüber kann nicht der schatten eines zweifels sein, und das ist nicht das geringste verdienst unserer reform."

Der 11. deutsche neuphilologentag stehe unter dem zeichen und eindruck der gleichstellung aller anstalten mit 9jährigem kursus. „Es gibt vielleicht keine verordnung unserer preussischen unterrichtsverwaltung, die tiefer einschneidet in alle verhältnisse der schule und des lebens, und die besonders uns neuphilologen mit großer befriedigung und mit großer dankbarkeit erfüllen muß. . . Es unterliegt für mich, der ich Ihren beratungen mit großer aufmerksamkeit und mit täglich wachsendem interesse gefolgt bin, keinem zweifel, daß der 11. deutsche neuphilologentag, bewußt oder unbewußt, unter dem zeichen dieser verordnung tagt, daß alle, die hier hören oder reden, bis ins tiefste innere hinein von dem bewußtsein erfüllt sind, daß ein erfolg errungen worden ist, der das sehnen und hoffen von jahrzehnten war, und das wird uns neuphilologen ein ansporn sein, wie bisher all unser können und wissen, unsere begeisterung und unsere lebenskraft in den dienst der jugend, des vaterlandes und der völkerwohlfahrt zu stellen.“ (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. Breul-Cambridge weist noch in kurzen worten auf die diesjährigen ferienkurse in England hin und stellt prospekte zur verfügung. London tritt damit zum ersten male vor die öffentlichkeit, und für Cambridge, das an der reihe gewesen wäre, tritt Exeter ein.

Es folgt der erste punkt der tagesordnung, und direktor Walter, mit händeklatschen begrüßt, ergreift das wort zu seinem vortrage über *Den gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen.*

Die ausführungen des redners haben zur voraussetzung, daß die schüler schon von sexta an nach der direkten methode geschult worden sind. In welcher form erfolgt der gebrauch der fremden sprache bei der lektüre? Zur beantwortung dieser frage gehört zunächst ein einblick in den unterrichtsbetrieb. Der lehrer trägt entweder den stoff selbst frei vor — was natürlich das idealste ist — oder er liest ihn lebensvoll vor. Die schüler haben nach dem vortrage eines umfangreichen stückes in bezug auf den wortschatz festzustellen, was ihnen unbekannt ist. Diese worte, die gelegentlich falsch sein können, wenn sie sie aus dem lautkomplex nicht genügend heraus erkennen, die aber richtiggestellt werden, wobei in der klasse alle mitzuarbeiten haben, werden nun der bedeutung nach in der fremden sprache erklärt. Darauf wird aber gleich gesichtet, daß der neue ausdruck den schülern alsbald geläufig wird durch verarbeitung im satzzusammenhange.

Danach können verschiedene verfahren eingeschlagen werden, natürlich nicht alle an einem stück. Ist der stoff leicht und durchsichtig, so wird die aufgabe für die schüler jetzt schon darin bestehen, das vorgetragene sofort wieder zu erzählen; ist er schwieriger gewesen, so hat der lehrer fragen zu stellen, um den ganzen sinn noch einmal vorzuführen.

Die weitere aufgabe würde nun sein, daß der schüler das durchgenommene schriftlich darstellt, wie überhaupt mündliche und schriftliche darstellung stets hand in hand gehen müssen. Der schüler soll dazu geführt werden, das, was er sprechen kann, auch schriftlich darzustellen; er soll nichts schreiben, was er nicht sprechen kann. Einzelne schüler schreiben an die tafeln — es sind mehrere vorhanden —, was durchgenommen worden ist. Während der zeit wird mit der klasse weitergearbeitet. Bei bekanntem stoff muß dies hand-in-hand-abarbeiten gehen, bei neuem wird man es noch lassen. Nun werden untereinander schüler vorgerufen, die das ganze vorzutragen haben; sie müssen sich gewöhnen, vor ihren kameraden zu sprechen. Diese machen sich dabei notizen, sie zählen die verstöße, die sie bei dem vortrage ihres mitgeschülers beobachten, gegen aussprache, grammatik, orthographie usw. Der schüler hat das recht, nach seinem vortrage sich selbst zu verbessern. Ohne fehler geht es natürlich nicht ab; aber man muß die schüler ermutigen, zu sprechen, auf die gefahr hin, fehler zu machen; besser falsch sprechen, als überhaupt nicht. Diese selbst beobachteten fehler werden nicht mitgerechnet. Darauf kommt die kritik durch die klasse nach den verschiedenen gesichtspunkten. Unterdessen ist auch das bild an der tafel entstanden. Andere schüler werden vorgerufen, die die fehler in grammatik, ausdruck, orthographie an der tafel ausstreichen. Darnach erfolgt die nennung noch weiterer fehler, die auch durch striche an der tafel bezeichnet werden, und dann besprechung der fehler durch die ganze klasse, die feststellung des richtigen. Damit werden gleichzeitig übungen im ausdruck verbunden, bezeichnung eines ausdrucks durch einen anderen. Dabei werden manchmal von den schülern bei leichteren sachen im tu eine ganze anzahl verschiedener ausdrücke angegeben, und gerade das ist von der größten bedeutung, daß die schüler lernen, in der sprache selbst sich zu bewegen, die gedanken mit ihnen vertrauten worten und ausdrücken zu bezeichnen. Beim durcharbeiten des schriftlichen wird wert darauf gelegt, daß auch die neuen ausdrücke mit erscheinen. Hat sie der schüler umgangen, da sie noch nicht fest gehaftet haben, so werden sie noch festgestellt und eingesetzt. Es ist dringend notwendig, viele tafeln zu haben, damit viele schüler schreiben können unter fortwährendem mitarbeiten aller anderen. Der lehrer muß sich verpflichtet fühlen, in jeder stunde und möglichst viel schreiben zu lassen.

Bei der schriftlichen darstellung bekommen die schüler nun auch einzelne aufgaben; es werden synonymische bemerkungen gemacht, sprachgeschichtliches und etymologisches festgestellt, ableitungen gebildet, das grundwort herausgesucht usw. Das wird immer wieder geübt, so daß sich in kurzer zeit wiederum ein bild der grammatik und dessen, was damit zusammenhängt, in lebhafter weise im anschluß an den sprachstoff ergibt.

Diese übungen können viel sorgfältiger gemacht werden, wenn

die schüler den stoff zu hause vorbereitet haben. Von den neuesten hilfsmitteln, die wir jetzt besitzen, den schulausgaben mit einsprachigen anmerkungen, wie solcher seit dem leipziger neuphilologentage viele erschienen sind, die die arbeit bedeutend erleichtern, sieht der rector dabei noch ab. Die schüler bekommen den Larousse in die hand, der sehr gut ist, und mit dem sie von tertia an vertraut werden. Sie suchen die unbekannten wörter und wendungen auf und schreiben die erklärungen in ein präparationsheft hinein. Wenn sie einen ausdruck nicht verstehen, so haben sie den lehrer um auskunft zu bitten. Wir wollen aber keine prinzipienreiteri treiben. Geht die erklärungen in französischer sprache mit zu großer umständlichkeit vor sich, so wird das deutsche wort gesagt, und die schüler können sich in diesem fall sogar das deutsche wort in ihr präparationsheft schreiben. Die präparation muß so sein, daß die schüler die neuen ausdrücke sofort in satzzusammenhänge angeben können; sie ist nichts wert, wenn der schüler bloß das betreffende wort sich aufgeschrieben hat. Am schluß der stunde müssen übrigens die schüler rechenschaft ablegen, was sie mit dem lehrer erarbeitet haben. Die darauf verwendete kurze zeit ist nicht verloren, sie erleichtert die arbeit zu hause, sie bedeutet weniger präparation, und wir müssen danach streben, daß wir die häusliche arbeit vermindern; die hauptarbeit muß in der stunde getan werden.

Nach alledem wird das ganze gelesen. Auf die aussprache, das tadellose lesen im tonfall der fremden sprache muß rücksicht genommen werden, damit nicht in den oberklassen wieder verloren geht, was wir in den unteren mühsam errungen haben.

Die inhaltsangabe geschieht entweder so, daß die schüler sich gegenseitig fragen über den inhalt, oder daß man einen schüler vor der klasse das ganze abfragt, oder es wird die form der nacherzählung gewählt; das anschreiben an die tafel muß sich aber wiederum regelmäßig anschließen.

Ist ein größerer abschnitt durchgearbeitet worden, so kommen größere zusammenfassungen, natürlich auch mit sacherklärungen. Der lehrer hat die pflicht, so mit den schülern zu sprechen, den stoff so mit ihnen zu verarbeiten, daß sie ihn verstehen. Ist er also noch nicht so weit, um in der fremden sprache zu interpretiren, oder ist der stoff schwierig, etwa abstrakt, dann wird er zur muttersprache zurückgehen.

Nun ein wort zu den musterübersetzungen, die in Leipzig betont worden sind. Von zeit zu zeit werden besonders charakteristische stellen aufgegeben zu einer guten darstellung in der muttersprache und da wird sehr genau vorgegangen; was die horren nach der anderen methode dauernd tun, tun wir gelegentlich, aber gründlich und von den verschiedensten gewichtspunkten ausgehend. Auch sonst müssen die schüler gewappnet sein, wenn sie aufgerufen werden, einen satz deutsch zu geben.

Eine besonders wichtige aufgabe ist, daß die schüler lernen und bei der allgemeinen lektüre wird das gehen, bei der poetischen, wenn sie nicht zu abstrakt ist, meist auch —, so schnell wie möglich den gegebenen sprachstoff zu erfassen und wenn möglich nach einem mal wiederzugeben. Dabei werden die schüler selbstverständlich nicht dieselben ausdrücke gebrauchen, denn sie haben das stück nur einmal gehört, sie sollen sich auch nicht sklavisch anlehnen, sondern aus der fülle des erworbenen sprachschatzes heraus die in ihnen wachenden gedanken in ein sprachliches gewand kleiden, ähnlich zu im betrieb der muttersprache. Der schüler wird also gewöhnt, während die aufmerksamkeit auf den inhalt dessen zu lenken, was der lehrer vorträgt, oder was er selbst liest, er ist sich bewußt, was er über das gehörte, über das gelesene noch in derselben stunde ablegen muß. Es ergibt sich also eine dauernde aufmerksamkeit auf den inhalt der sprache, und mit diesem inhalt lernt er gleichzeitig den sprachlichen ausdruck. Ist das nicht eine sehr wertvolle arbeit? Liegt darin nicht eine geistige schulung in der bewertung des gesprochenen wortes? Ist hiermit nicht zugleich eine vorbereitung für unsere ganze tätigkeit im leben gegeben, wo wir im merke fortwährend genötigt sind, aufeinander zu achten, zu hören, zu erfassen? Wir leisten also hier eine arbeit, die für die allgemeine geistige bildung des menschen von außerordentlichem werte ist. Und was entgegengehalten wird: ja, aber es fehlt die übersetzung ins deutsche — kommt diese schulung, die wir in der neuen sprache dem schüler angedeihen lassen, nicht auch dem deutschen zugute? Wird der schüler, der gewöhnt wird, immer neue wendungen zu bringen, die große beweglichkeit des ausdrucks zu zeigen, nicht auch schließlich dieselbe im deutschen leisten? Wenn ich die spracherlernung durch die übersetzen begründen will, so führe ich die schüler fortwährend zwischen zwei sprachen hin und her. Kann der schüler dabei — können wir es? — auf den inhalt achten? Wenn wir einen französischen text ins deutsche übertragen, dann müssen wir fortwährend auch einen einigermaßen anständigen deutschen ausdruck suchen; dann erst können wir daran denken, den inhalt zu erfassen. Welche zeit geht dabei verloren, und wir haben so wenig zeit und können nie mehr zeit bekommen, denn die schüler sind auch überbürdet. Wenn also die schüler die übersetzungsarbeit auszuführen haben, so schwanken sie fortwährend zwischen zwei sprachen hin und her. Wir hemmen dadurch die erlernung des französischen und englischen, das ist eine tatsache, die niemand leugnen kann. Wir haben unsere muttersprache sehr lieb, und es soll uns niemand bestreiten, daß wir keine ersten deutschen wären. Wenn ich aber weiß, daß ich durch diese tätigkeit dem deutschen nicht nütze und dem französischen und englischen schädigend entgegenstehe, dann soll ich mich doch soviel wie möglich bemühen und dazu ausbilden in der sprache selbst zu arbeiten.

Der redner weist hin auf eine erst kürzlich erschienene hervorragende schrift *Der psychologische zusammenhang in der didaktik des neusprachlichen reformunterrichts* von dr. Eggert in Frankfurt a. M. von einem schüler Wundts (in der sammlung von abhandlungen aus dem gebiete der pädagogischen psychologie und physiologie, herausgegeben von Ziegler und Ziehen), die das von ihm ausgeführte ausdrückliche begründet.

Am meisten erkennt man, was auf diesem wege geleistet wird, wenn man im auslande lektionen in der muttersprache beiwohnt. Es ist ein außerordentlicher unterschied: diejenigen schüler, die auf dem wege deutsch gelernt haben, den wir vertreten, sind imstande, gewandt zu sprechen, wirkliches deutsch, das uns deutsch klingt; diejenigen aber, die fortwährend das übersetzungsverfahren angewandt haben, kommen selten zu einer klangvollen, wirklich deutschen aussprache. Der redner führt erfahrungen an, die er beim hospitiren bei professor Schweitzer in Paris und rektor Palmgren in Schweden gemacht hat.

Wenn wir unsere schüler dazu bringen wollen, daß sie später französisch und englisch gern weiter treiben — und so soll es doch wohl sein —, dann müssen sie dazu geführt werden, daß sie das französische und englische verstehen, ohne es ins deutsche zu übersetzen. Es muß das lesen mit dem verstehen zusammenfallen. Dazu können sie nicht, wenn wir in derselben stunde deutsch und die fremde sprache fortwährend dureinanderwerfen. Der schüler wird dabei gewöhnt, immer wieder den sinn festzustellen durch die muttersprache. Wenn wir wirklich die ausbildung für das leben im auge haben, müssen wir die schüler so schulen, daß sie das französische und englische aus sich selbst heraus verstehen. Kommen dann fremde ausdrücke und wörter vor, so werden sie wohl in der lage sein, auch diese aufzusuchen und nachzuschlagen.

Das sprechen der fremden sprache ist uns nicht selbstzweck, sondern mittel zum zweck, zu einem schnelleren eindringen in die sprache. Natürlich werden wir nie in der fremden sprache das erreichen wie in der muttersprache, aber die wenigen gelegenheiten, die uns geboten werden, müssen wir ausnützen und den wortschatz erweitern. Es ist etwas außerordentlich wertvolles und bedeutendes, mit angehörigen eines fremden volkes in verkehr zu treten und ihres geistes entwicklung auf uns wirken zu lassen. Diese freude müssen wir aber auch unseren schülern gönnen, daß, wenn einmal ein leibhafter franzose oder engländer zu ihnen kommt, sie wenigstens einen teil von dem verstehen, was er sagt.

Der redner schließt unter anführung einiger stellen aus Saltwäcks *Fünf kapiteln von der erlernung fremder sprachen* und besonders an geheimerat Münchs schriften, die seine ausführungen unterstützen und bekräftigen.

(Lang anhaltender beifall.)

Die Besprechung des vortrags, der ohne zweifel den hauptpunkt der künftigen verhandlungen bildet, leitet ein

Prof. Schützler-Paris. Er gibt der überzeugung ausdruck, daß jeder freundsprachliche text in der fremden sprache erklären lasse. Auch in der muttersprache werde ja schließlich das abstrakteste verstanden, die abstrakte sprache entwickle sich aus der kindersprache natürlich heraus. Gelingt es dem lehrer nicht, das verständnis in der fremden sprache zu erzielen, so liegt das entweder an seiner noch unzureichenden beherrschung des fremden idiom oder daran, daß die behandelten stücke in die höhere schule noch nicht gehören. Werke, deren verständnis dem 18-jährigen schüler noch verschlossen ist, dürfen im unterrichte nicht behandelt werden. Wenn wir nach dem erreichbaren streben, werden wir das erreichbare auch erreichen.

Prof. dr. Schrier teilt mit, um von vornherein mißverständnisse zu vermeiden, daß herr oberlehrer dr. Waag nach einer ihm gegenüber gemachten äußerung im prinzip vollständig auf dem Walterischen standpunkte stehe. Oberlehrer Waag habe zwar das übersetzen in die muttersprache empfohlen; wie oft das aber geübt werde, und in welchem maße, das hänge von der klasse und auch davon ab, ob der lehrer der fremden sprache zugleich lehrer des deutschen sei.

Prof. dr. Wendt-Hamburg sieht durch diese erklärungen seine — damals allerdings ironisch gemeinte — behauptung bestätigt, daß die reformer und die anhänger der alten methode gar nicht so weit voneinander sind.

Auf das referat des direktors Walter eingehend, bemerkt er, daß er mit diesem über die behandelte frage oft konferirt hat; er mache genau so wie er, — nur mache er es eigentlich ganz anders. Das sei eben der vorteil dieser methode, daß der individualität des lehrers ein spielraum gelassen werde, wie er bei der alten methode ausgeschlossen sei. Unser temperament findet hier volles genüge, der unterricht unter lehrer und schüler das gegenteil dessen, was man als langweilig bezeichnen könnte.

Der aufforderung Walters, der aussprache größte aufmerksamkeit zuwenden, schließt sich redner vollkommen an. Sie müsse in unsern orientalexamen zu einem wichtigen prüfungsgegenstande werden. Der kleine Larousse sei geradezu das Lieblingsbuch der schüler in den unteren und oberen klassen, ihr liebster beschleuniger im betriebe der fremden sprache. Die schwierigkeit, die abstrakta in der fremden sprache zu erklären, findet redner nicht so groß. Für den lehrer, der wie schüler kennt, genügt oft eine bloße anspielung, etwa auf persönliche eigenschaften derselben, um ihnen ein abstraktes wort deutlich zu machen.

In einem punkte stimmt redner mit dir. Walter nicht überein: der fähigkeit, aus der fremden sprache in die muttersprache zu übersetzen müsse unter allen umständen da sein, in jedem momente müsse

der schüler auch einen schwierigen satz ins deutsche übersetzen konnte. In Hamburg seien in gegenwart des schulrats, indem man z. b. eine sekundaner, die seit sechs jahren überhaupt niemals aus dem französischen ins deutsche übersetzt hatten, einen schwierigen französischen text ins deutsche habe übersetzen lassen, dafür die schlagendsten beweis gesammelt worden. Selbst die weniger begabten schüler würden von der Walterschen methode in ganz anderer weise gepackt, als bei der übersetzungsmethode möglich ist. Sie verbürgt gute leistungen, fördert am lernen und ruft einen kontakt geistiger und gemüthlicher art zwischen lehrer und schüler hervor, um den uns die alten sprachen weiter benehden können.

*Geheimrat prof. dr. Münch* hat den eindruck, einmal, daß die Walters' heutige ansprache die anregendste gewesen sei, die er je von ihm gehört, und dann, daß dieser von jahr zu jahr fortschreite in der allgemeinen erfassung der aufgabe in höhe und tiefe. Er glaubt, daß jetzt eine verständigung zwischen den beiden partien sich anbahne. Es sind gewichtige punkte, in denen man sich durchaus nicht verstehen wollte, doch allmählich so geklärt, daß ich hoffe: der zankampf wird schließlich zu einem frieden führen, zu einem stadium des unterrichtens. Daß aus der reformmethode vieles genommen werden muß, wird wohl kaum mehr irgendwo gelungen werden. Aber andererseits haben doch auch unsere führenden reformer nicht sehr viel konzessiert von dem, was anfangs zurückgewiesen zu werden schien."

Der redner erinnert dann daran, daß in Breslau vor zwei jahren als thema im vordergrunde stand: Was kann und soll geschehen, damit die neu sprachlichen lehrer sich möglichst vollkommen ausbilden können? Das müsse auch heute das größte anliegen für alle sein, daß die öffentlichen einrichtungen ergänzt werden, daß recht viel fachlehrer sich möglichst weit vervollkommen können, also: vermehrung der auslandstipendien, gelegenheit zum gegenseitigen hospitium, verkommene einrichtungen zur förderung der studirenden und zur ausbildung der lehrer. Er würde es für wünschenswert halten, daß der neophilologentag seine wünsche in diesen beziehungen durch eine resolution wieder in erinnerung brächte.

*Oberschulrat dr. Waag* bekennt sich als überzeugten freund der neu sprachlichen schulen und als bewunderer des verfahrens des direktors Walter. Er hebt weiter hervor, daß über den unterricht in den unterklassen alle einig sind: der muß direkt sein, und auf die unterklassen beziehen sich Sallwürks Fünf kapitel. Eine gewisse differenz besteht nur in den mittel- und oberklassen, aber es ist nur ein quantitativer unterschied. Mit großer freude habe er von direktor Walter gehört, daß er den wert des übersetzens schätzt und es lehrt. Auch er, redner, habe keineswegs gesagt, es müsse immer übersetzt werden, und habe das auch niemals von einem lehrer verlangt, wohl

hier habe er verlangt, daß die schüler bei bestimmten texten, die sie punkt behandelt haben, eine schöne übersetzung geben können, und wenn er darauf so sehr bestanden habe, so sei das aus wärmstem interesse für die neu Sprachlichen schulen geschrieben, denn er habe oft die erfahrung gemacht, daß gebildete männer über sie geringschätzig seien, weil das übersetzen von manchen ganz daraus entfernt werden soll. Und das sei nicht ganz unbegründet. Unsere schüler sollen in der lage sein, die texte schön zu übersetzen, sonst haben sie einen mangel in ihrer ausdrucksfähigkeit. Man kann verlangen von einem unangebildeten menschen, daß er seine gedanken, wenn es nötig ist, in treffendster weise auszudrücken vermag: diese kunst muß geübt werden, sie kann auch im fremd Sprachlichen unterricht geübt werden, ohne daß die praktischen erfolge darunter leiden, und das beweisen, wie direktor Walter es vorgeführt habe, führe sicher zu dem ziele. So bleibe vielleicht nur ein gewisser quantitativer unterchied, wie oft und mit welcher pilege des schönen ausdrucks die übersetzung geübt wird. Bodner freut sich, konstatiren zu können, daß in dieser frage jetzt eine gewisse verständigung erzielt ist und daß die mißverständliche auffassung des größeren publikums, als wenn die übersetzung aus den neu Sprachlichen schulen ganz entfernt werden, jetzt kurzerhand zurückgewiesen werden könne.

Prof. schuler dr. Abel möchte gleichfalls betonen, daß wir das fremde in die muttersprache nicht entbehren können. Wenn ein lehrer oder ein anderer bedeutender pädagoge, der die fremde sprache vollständig beherrscht, der viel mit ausländern verkehrt, der eine ganz ungewöhnliche körperliche und geistige frische hat, wenn der das dann können es andere noch lange nicht. Er selbst sei durch die reformen und habe sich bemüht, die forderungen der reform nachzuführen, aber davon, in der fremden sprache den fremden text zu erklären, habe er schließlich abgesehen, um nicht oberflächlich zu bleiben, und auch die mehrzahl unserer lehrer sei dazu nicht imstande; aber einmal ein jahr oder ein halbes jahr im auslande gewesen zu sein genüge dazu nicht. Dazu gehöre eine große geistige frische, und diese lasse sich schwer bewahren bei den großen anforderungen, die das an die neu philologen stellt. Darum stimmt er geheimrath Münchhausen zu, es muß den neu Sprachlichen lehrern erleichtert werden, ihre eigene große geldopfer — und außerhalb der ferien! — ins ausland zu gehen, auch muß die arbeit, die ihnen zugemutet wird, eingeschränkt werden, und wenn das geschieht, dann werden die neu Sprachlichen eher imstande sein als jetzt, nach dem Walterschen vorbilde zu unterrichten.

Prof. dr. Klinghardt ist ebenfalls der meinung, daß, wenn es auch nicht nach Walter kann, es doch recht viele andere geben wird, die nicht anders sind, den unterricht in dieser lebendigen weise zu erteilen. Schon die wahrung der disziplin sei dabei eine schwierige sache, weil

die schüler zu lebendig werden. Solange die reformmethode noch nicht so vereinfacht ist, daß auch der durchschnittslehrer danach ohne zu große mühe unterrichten kann, solange ist sie nichts für die masse gemeinheit. Es ist gefocht der reformer, die in die öffentlichkeit hinstreten, ihre methode immer mehr auf einfache prinzipien zu bringen. Die zukunft der reform steht und fällt damit, ob die methode so gestaltet werden kann, daß auch der mittelbegabte und selbst der langweilige lehrer danach unterrichten kann. Schwer sei die arbeit auch für einen reformer, wenn an seiner schule die kollegen nach grammatischer methode unterrichten; da sei etwas zu erzielen, sei auch eine schwierige noch zu lösende aufgabe. Der forderung Walters, eine ganze ausschwandtafel zu benutzen, würden sich an vielen anstalten manche hindernisse entgegenstellen.

Die mehrfach aufgestellte behauptung, daß es schwer sei, in der fremden sprache neue, besonders abstrakte ausdrücke zu erklären, und redner nicht gelte; der lehrer müsse im deutschen doch auch die abstrakten begriffe erklären können, einem kinde schon; mehr mutter- oder intelligenz erfordere das in der fremden sprache auch nicht. Erregt damit ziemlich Widerspruch.

Prof. Holzer-Heidelberg ist mit den erfolgen der benutzung des Larousse sehr zufrieden, nur hat er an dem buche auszusetzen, daß der druck schlecht ist.

Prof. Dr. Hartmann-Leipzig teilt die anschauungen, die Walter entwickelt hat, auch als gymnasial-schulmann durchaus und glaubt nicht, daß sie dem humanistischen grundprinzip des gymnasiaums abbruch tat. Er wendet — in den grundlinien — dieselbe methode an und hat in einer schon ziemlich langjährigen erfahrung damit gefunden, daß das interesse, das die schüler am unterrichte nehmen, dabei ganz bedeutend wächst. Es ist auch keine frage: Es ist ein großer unterschied, ob die worte, die im laufe einer unterrichtsstunde an die ohren der schüler schlagen, zu 10% oder zu 90% etwa der fremden sprache angehören. Natürlich sind gymnasiaisten in der sprechfertigkeit nicht zu derselben übung zu bringen wie realgymnasiaisten, aber das streben wir auch nicht an. Auch hier ist die sprechmethode nicht das endziel, sondern ein mittel zum zweck. Der redner hat auch gefunden, daß die gymnasiaisten, die in der hauptsache auf dem wege der direkten methode bei der schriftstellerlektüre ausgebildet waren, bei der maturitätsprüfung schließlich durchaus nicht schlechter übersetzten als andere, die von anfang an im wesentlichen übersetzt hatten. Sobald normale schüler einen fremdsprachlichen text verstehen, werden sie ihn auch übersetzen können, wenn auch nicht immer schön; aber daraus, daß sie in einem konkreten falle nicht immer schön übersetzen, folgt durchaus noch nicht, daß sie sich ihrer muttersprache unter anderen umständen nicht gewandt bedienen können. Solange sie übersetzen, steht das muttersprachliche element unter einer art von bann und kommt

nicht zur geltung, und dieselben schüler, die hierbei gewisse stilversuchen begreifen drücken sich unter anderen umständen ganz gewandt aus.

Der redner bittet schließlich diejenigen kollegen, die mit der walterschen methode noch keinen versuch gemacht haben, sie doch einmal längere zeit zu verwenden und erfahrungen damit zu sammeln, sowohl mit lehrteren schriftstellertexten, dann werde von selber kraft in der kunst des erklärens wachsen, und die herren würden unbedrückt sein.

Direktor dr. Hausnrecht hält die frage der übersetzung für eine sache des pädagogischen taktcs. Die größere oder geringere anwendung der übersetzung ist abhängig von drei faktoren: von der schwierigkeit des vorliegenden fremdsprachlichen textes, von der art der schülerkognition und von der befähigung und der augenblicklichen disposition des lehrers.

Die schwierigkeit der von Walter vertretenen unterrichtsweise ist übersprochen worden; es gilt hier nicht als wo anders das wort *facile desuimus*. Wer an sich arbeitet, wird es nach dieser methode und ohne große anstrengung — mit großer anstrengung allerdings im anfang — wenn nicht zur meisterschaft, so doch zu einer ihn selbst zureichenden fertigkeit bringen. Allerdings, die muttersprache kann nicht ausgeschlossen werden, es muß übersetzt werden, es muß aber nicht alles übersetzt werden, und es kann viel mehr ungenutzt bleiben, als derjenige wohl annimmt, der noch nicht nach dieser methode unterrichtet hat.

Es liegt eine große geistige schulung darin, wenn der ganze sprachliche zusammenhang, in dem eine sache steht, erfäßt wird, nicht nur in der muttersprache, sondern namentlich auch in der fremden sprache; es ist eine ganz besondere geistige zucht damit verbunden, wenn der schüler angehalten wird, unter katastrophischer führung des lehrers seinen gedanken in fremder zunge ausdrück zu geben.

Es ist eine sache des pädagogischen taktcs, immer mit den schülern — durchaus in führung zu bleiben, daß man darüber klar ist, ob sie die sache verstanden oder nicht verstanden haben, und die möglichkeit des gebrauchs der muttersprache in schwierigen fällen bleibt ja noch immer. Die schwierigkeit der methode ist nicht zu groß für den ernst wollenden.

Dr. Richard-Dreslau teilt mit, daß sich zu seiner zeit in stettin in lausanne das *Peut de la langue française* von Lottin et Henry gut bewährt hat. Das bündchen zerfällt sich in drei theile, den dictionnaire und dann dadurch aus, daß das französische-französische dictionnaire und der linguistisch-historisch-geographische teil ineinander verbunden sind.

Prof. dr. Schaffler-Dresden fügt dem hinzu, daß er Goussers wörterbuch ganz vorzüglich kennen gelernt hat.

Lottin-Dorr-Frankfurt ist der meinung, daß der beste vorteil,

der für den lehrer herauspringt aus diesem unterrichte von auge zu auge nach Walterscher art, für das hertz gewonnen wird; wertvoller als die geistige schulung, die damit verbunden ist, ist die menschliche beziehung, die herauswächst aus dem, was so getan wird im geistigen und gemüthlichen wettsreit zwischen lehrer und schülern. Die schüler wollen ihr bestes geben, und ebenso tut es der lehrer. Die aufgaben allerdings, die an den lehrer gestellt werden, sind außerordentlich groß, und deshalb müssen wir dafür sorgen, daß uns dabei noch in anderer hinsicht erleichtert wird, damit wir soviel geistige und gemüthliche frische in unsern unterricht mit hineinbringen können, daß der elektrische funke immer vom lehrer zum schüler und vom schüler zum lehrer springen kann, wir gewinnen damit einen vorteil für schule und leben.

*Prof. Dr. Wetz Freiburg* hat den eindruck erhalten, daß nicht nur sehr wenige lehrer in stande sein werden, das von dir Walter geforderte zu leisten, sondern daß auch die ansprüche, die den schülern zugemutet werden, ganz außerordentlich hoch sind.

Es handelte sich auch weniger um das quantum der übersetzungsübungen, als vielmehr um die qualität der autoren, die beherrscht werden, und seine erfahrungen machen ihn bedenklich, ob ein schwieriger autor so behandelt werden kann. In den an seine literatur-historischen vorlesungen sich anschließenden übungen hat er gefunden, daß der mangel an grammatischer schulung sich rächt, und darum sei er leider genötigt, viel öfter als früher die probe zu machen, ob das nötige verständignis vorhanden sei, indem er übersetzen lasse.

*Prof. Hoffmann-Gent* wünscht, daß in einer resolution zum ausdruck gebracht wird, daß der XI. deutsche neuphilologentag der ansicht ist, daß in den oberen klassen der fremdsprachliche unterricht in der fremden sprache selbst erteilt werden soll, daß aber die übungen in der muttersprache dabei nicht entbehrt werden können. Der grad, der ausdehnung dieser übersetzungen ist sache der individuellen verhältnisse.

*Direktor Walter* spricht im schlußwort seinen dank aus für das interesse, das seinem vortrage und den daran angeknüpften lehrreichen ausführungen gezollt worden ist. Er weist noch einmal auf die schon erwähnte schrift von Eggert hin, die wie keine andere vor ihr die psychologische seite der spracherlernung behandelt, empfiehlt das studium des buches und das anstellen von versuchen. Man dürfe nicht so skeptisch denken wie schulrat dr. Abeck, der selber eine große vollkommenheit in der methode erlangt und viele tüchtige lehrer unter sich habe, die ihr durchaus gewachsen seien.

Er führt verschiedene hilfsmittel, z. b. zur hofestigung und erweiterung des wortschatzes, schulausgaben usw. an, die dem lehrer die arbeit erleichtern können; die hauptesche sei aber immer, was dr. Borbein hervorgehoben habe: man entlaste uns von der zweiten sprache und gebe uns die möglichkeit, uns nur mit einer gründlich

zu beschäftigen. Auch den direktoren möge aus hertz gelehrt werden, wenn möglich den romphilologen, in den oberen klassen wenigstens, mit einer sprache zu betrauen.

Groß seien die bemerkungen des auslandes um vervollkommenung der methode. Drei seiner schüler sind gegenwärtig in Frankreich als *professeurs adjoints* an höheren schulen tätig, sie rühmen, wie außerordentlich edel und fleißig die französischen kollegen mit ihnen zu sein, und welchen wert die französische regierung auf das gesagte wort legt, ist ja aus dieser anstellung junger deutscher lehrer zu entnehmen.

Er kommt noch einmal auf die frage des übersetzens zurück: was wir übersetzen, gut übersetzen, bei anderen die methode nur zum verständnis heranzuhelfen, wenn es nicht anders geht. Sind french die werke noch schwieriger, dann werden wir noch zum deutschen greifen müssen. Wenn Sie aber lektüre mit fortsetzen übersetzen treiben, wo bleibt dann die gelegenheit, in der sie die sprache sich zu üben? Die haben Sie nicht, wenn Sie alles deutsche übersetzen; Sie sollen auch französisch treiben.

Biedner dankt schließlich ober-schulrat dr. Wang für seine entgegenkommen erklärungen, ferner geheimatrat dr. Mönch, „unserem altmeister“, der schon so viel getan hat zur förderung der bewegung und ausbreitung der gegensätze. „Wir werden nun zu dankend dank verpflichtet sein, wenn er uns mit dem, was uns trennt zurücktreten läßt, und, was uns verbindet, hervorhebt.“

„Wir werden getragen durch die liebe zu unserer jugend, durch die liebe zu unserem vaterlande. Darin wollen wir unsere kraft zeigen; wir wollen, jeder so gut er kann, uns auszubilden zu lassen und diese jugend dazu führen, daß sie in dem wettkampfe nicht zurückbleibt, daß sie gelangt zum verständnis des gesprochenen wortes und nicht zum oberflächlichen schwatzen, sondern zum eindringen in den geist und die kultur des fremden volkes.“ (Lebhafter beifall.)

Nach einer kurzen pause wird zu dem vortrage, dem letzten der auf dem programm steht, von dr. de Lenzsch Lismach über *Die literarische, ethische und weltanschauliche kultur Frankreichs in unserer französischen literatur* übergegangen. Er umfaßt eine solche fülle von anregungen zu gedanken, daß wir darauf verzichten, das in halt-skizzen zu wollen; wir verweisen auf den vortrag selbst, der in den N. Sp. zum abdruck kommen wird.

Direktor dr. Unruh-Breslau gibt darauf seinen *bericht über die bedeutung einer organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lehrmethode*. Mit der aufstellung eines solchen kanons ist vom D. Kongress der breslauer verein beauftragt worden.

Die frage hat seit der breslauer tagung an interesse nicht verloren, sondern sie ist brennender geworden als je. Das wachsende interesse hat sich darin gezeigt, daß auf direktorenversammlungen

dieser gegenstand besprochen worden und daß hier im Rheinland selbst der beschluß gefaßt worden ist, einen ausschuß einzusetzen, der für die Rheinprovinz wenigstens die kanonfrage löst. In schülerräten ist die frage bis in die neueste zeit behandelt worden. „Diese umstände zeigen, daß es die höchste zeit ist, daß auch der neuphilologentag als vertreter der ansicht aller fachlehrer ein wort mitspricht und zeigt, in welchen allgemeinen rahmen die regelung, die in einzelnen schulen und provinzen begonnen hat, sich bewegen muß, damit wirklich eine einheitliche lösung dieser frage in ganz Deutschland herbeigeführt wird. Ja, die debatte des heutigen tages hat noch einen grund klar gelegt für die notwendigkeit eines solchen kanons, denn der friede und die harmonie, die so schön am schluß der vorigen debatte herausklangen, haben einen prinzipiellen gegensatz übertönt, der nur von einem redner hervorgehoben wurde: Wenn der gebrauch der fremdsprache auf der oberstufe das schönste und vollkommenste ist, was der neusprachliche unterricht leisten kann, so ist die gefahr vorhanden, daß zu gunsten dieses ziele das niveau der lektüre herabgesetzt wird, weil diejenigen lehrer, die selbst nicht in der lage sind, einen schwierigen stoff in der fremden sprache zu behandeln, naturgemäß nach einer leichteren lektüre suchen werden; es ist gefahr vorhanden, daß dadurch das bildungsniveau namentlich der lateinlosen anstalten herabgedrückt wird, und daß die schüler kaum zu der erkenntnis kommen, daß auch die fremden nationen grobe geister hervorgebracht haben, die in ihren anschauungen und ihrem gedankenreichtum den deutschen ebenbürtig sind.“

Der breslaner ausschuß hat nur die französische lektüre berücksichtigt, weil die arbeitslast für einen ausschuß in einem zeitraum von zwei jahren zu groß war; außerdem wird ja die prinzipielle frage, die zunächst für die französische lektüre entschieden werden soll, immer auch dem englischen kanon zu gute kommen.

Die weiteren ausführungen des redners bewegen sich in den rahmen seines aufsatzes im aprilheft der *N. Spr.*, in dem er die anschanungen des breslauer ausschusses niedergelegt und in einer anzahl von leitsätzen formuliert hat.

Es schließt sich an der bericht von *prof. dr. Kron-Hiel* über die tätigkeit des ausschusses für den neusprachlichen lektürekanon.

Einen schweren verlust hat seit dem letzten neuphilologentage der ausschuß durch den am 28. oktober 1902 ganz unerwartet erfolgten tod des unermüdlischen leiters der englischen abteilung, *prof. H. Mathers* in Heidelberg, erlitten. An seine stelle ist *prof. dr. Scherffig-Zinsau* getreten.

An arbeit hat es in der berichtszeit nicht gefehlt. Die ergebnisse sind folgende: An französischen gutachten liefen 289 annehmbare zettel über 123 ausgaben ein; von diesen 123 ausgaben wurden 60 als brauchbar erkannt, 23 als bedingt brauchbar, 7 als unbrauchbar, betriebs der sachen wichen die urteile voneinander ab. Für das englische sind

1. ratel aber 80 ausgaben eingelaufen es wurden 60 ausgaben beschliss, 15 bedingt brauchbar, 5 unbrauchbar befunden, bei dem rat gehen die urteile auseinander. Ein abschließendes urteil über brauchbarkeit oder unbrauchbarkeit läßt sich jedoch noch nicht geben, da für viele ausgaben nur ein oder zwei gutachten vorliegen, drei zustimmende urteile aber zur endgültigen feststellung als das meiste bezeichnet werden müssen.

Der ausschuß trittet darauf, zumal die hochtut an neuerscheinungen und um weitere vollständige indarheit. Erforderlich ist aber, daß die entscheidung nach den „sachungsgrundsätzen“ erfolgt. V. Syr V. 1902 in bequemer und übersichtlicher fassung im französischen katalog von 1902 enthalten oder von vorsitzenden gesondert zu sein.

Nene geeignete mitarbeiter sind gewonnen worden: einzelne haben sich freiwillig gemeldet. — Die beiden 1902 neu erschienen kataloghefte wurden viel begehrt, so daß die kisten aus dem absatz im erscheinungsjahr gedeckt waren; die absetzung für 1903 legt noch nicht vor, die verhandelskasse hat aber von den unternehmen eine nicht unerhebliche einnahme zu erwarten.

Der referent spricht allen kollegen, die sich an der arbeit beteiligt haben, seinen herzlichsten dank aus. An die verleger, die eine beschickung ihrer neuerscheinungen wünschen, richtet er, da die erheber sich unmöglich alles selbst kaufen können, das ersuchen, die neuausgaben in je drei postfertigen paketen an den vorstand zu übersenden bzw. englischen abteilung zu senden. Es wird dann für eine gewissenhafte prüfung sorge getragen werden.

Es wird nunmehr in die besprechung der von dir. dr. Unruh vorgetragten leitsätze eingetreten und zwar wird, da die leitenden gesichtsgegenstände schon auf dem X. neuphilologentage festgelegt worden sind, gleich die spezialdebatte eröffnet.

Der erste satz. „Die zusammenhängende französische lektüre setzt am humanistischen gymnasium, auf untersekunda, sonst in untertertia an“, wird nach kurzer besprechung in der allgemeineren fassung angenommen. „Die lektüre zusammenhängender werke beginnt in der regel auf dem humanistischen gymnasium in obersekunda und bei den anderen anstalten in tertia“.

Der zweite satz lautet. „Eine in jedem semester wechselnde lektüre mit ausnahme der realschulen und reformrealschulen, wo das französische den betrieb der französischen grammatik einzuschränken steht, nur für die oberstufe zu empfehlen“.

Es werden im laufe der debatte, an der sich außer dem referenten besuchte prof. dr. Hartmann beteiligt, mehrere abänderungen vorgeschlagen, angenommen wird der satz in der form „Eine in jedem semester wechselnde lektüre ist frühestens von untersekunda an zu empfehlen“.

Zum dritten satze: „Die nur zur bereicherung des wortschatzes und zur einföhrung in die ungarische und verkehrssprache dienende lektüre ist auf die teilchen zu beschränken“ äußert *prof. dr. Kleghy* grundsätzliche bedenken. Aneignung der realien sei doch gegenstand und ziel für alle klassen, ebenso aneignung der sprache. Für das seien diese beiden ziele bis prima hinauf immer hauptgesichtspunkte bei der auswahl der lektüre gewesen.

*Direktor dr. Fuchs* erwiedert, genannt sei nur, daß die lektüre nicht ausschließlich vom gesichtspunkte der bereicherung des wortschatzes und der kenntnis der realien zu wählen ist.

*Schulrat dr. Beck* berichtet bei diesem punkte über die tätigkeit der kommission, die im Rheinland von der direktorenversammlung zum zwecke der auswahl der lektüre eingesetzt worden ist. Sie hat unter der leitung des rektors gestanden und hat sich über folgende grundsätze geeinigt: Das erzieherische moment ist an die erste stelle zu setzen, wir dürfen nur ein werk nehmen, welches wirklich die *humanitas* vermittelt, wenn wir überhaupt an literarischen anstalten mit anderen konkurrieren wollen. Die werke müssen sich beschäftigen mit dem französischen volkstume. Sie sollen abgefaßt sein in musterhaltiger sprache, ein gesichtspunkt, der auf die bedeutenden werke des 18. jahrhunderts natürlich nicht angewandt werden kann. Was nicht in jeder beziehung diesen grundsätzen gerecht wird, soll angesichts der planlosen massenproduktion von schulaufgaben rücksichtlos zurückgewiesen werden. Von vornherein ausgeschlossen wurden alle diejenigen werke, die nur eine etwas aufdringliche lebensgeschichte erzählen, humoresken, solche werke, die in irgend einer weise anstößig sind, ferner alle übersetzungen (z. b. der Grimmschen märchen), auf der oberstufe der vollanstalten als klassenlektüre alle inhaltlich minderwertigen stücke in den mittleren klassen solche, die selbst in der gekürzten form von über den rahmen der für diese klassen zu bewältigenden lektüre hinausgehen. Bei der auswahl der dramen sind nur ganz wenige als annehmbar befunden worden. Das allerbeste ist *Mademoiselle de la Seiglière*, das eigentlich jede schülergeneration kennen lernen sollte. Bei der auswahl der lektüre muß unter allen umständen an erster stelle das erzieherische moment stehen. Daran schließt sich die rücksicht darauf, daß die werke sich mit dem französischen oder englischen volkstume beschäftigen und in moderner sprache geschrieben sind.

Der dritte satz wird darauf unverändert angenommen.

Der vierte satz besagt: „Werke, die ausschließlich im dienste der topographie von Paris oder Frankreich stehen, sind als zu ermüdend von der klassenlektüre auszuschließen und nur zur ergänzung heranzuziehen. Aus demselben grunde können geschichtswerke, die nur im sinne von leitfäden geschichtliche kenntnisse übermitteln, nicht als zur fortlaufenden klassenlektüre geeignet angesehen werden.“

*Schulrat dr. Abeck* erklärt sich mit dem ersten teile der these

durchaus einverstanden — werke topographischer art könnten höchstens der privatlektüre zugewiesen werden —, aber nicht mit dem zweiten satz; Laune-Henry z. b. sei doch eine sehr geeignete lektüre für eine tertius oder eine schwache untersekunda.

*Direktor dr. Luruk* gibt das zu, bemerkt aber, daß der nachdruck mit den ausdrück „lektüren“ zu legen sei. Auszuschließen seien also alle werke, die dem schüler in einem halben jahre alle französischen künige von Ludwig IX. bis zu Ludwig XVI. und alle kriege, die sie geführt haben, vorführen.

*Prof. dr. Klinghardt* beantragt den zusatz, daß gleichfalls ausgeschlossen wird alle solchen texte, welche geeignet sind, die wünschenswerthe annäherung der nachbarnvölker zu hemmen.

*Prof. dr. Hartmann* unterstützt die anregung. Er sei ein grundsätzlicher gegner der betrücksichtigung des deutsch-französischen krieges von 1870/71.

*Direktor dr. Luruk* ist mit der tendenz des zusatzantrages durchaus einverstanden, trägt dagegen kein bedenken, den krieg von 1870/71 in jeder weise darstellung zu lassen.

*Schulrat dr. Alth* möchte auch ausgeschlossen wissen humoresken, wie werke von Mark Twain oder *Three Men in a Boat*; auch die so genannten schulg Geschichten erregen ihm bedenken.

*Direktor dr. Luruk* ist bereit, diese werke zu streichen.

*Dr. Engwer-Berlin* dagegen warnt davor, das wort „erziehlich“ in dem satz seinen sinn zu fassen, *Three Men in a Boat* z. b. sei in einer ausgabe, von unpassendem getrimmt, eine vortreffliche lektüre wegen der sprache und der realien und des gesunden humors, der es durchzieht. Diesen humor kennen zu lernen, sei auch erziehlich.

*Prof. dr. Hartmann* kann sich auch nicht ohne weiteres für ausschließung der schulg Geschichten aussprechen. Die *Mémoires d'un soldat* seien von seinen gymnasialisten mit großem interesse gelesen worden.

Der leitsatz wird unverändert angenommen. Der Klinghardtische nachtrag wird, nachdem sich noch *obl. dr. Engwer-Berlin* dagegen ausgesprochen, weil der antrag zu weitgehend und die lektüre einer französischen darstellung des krieges von 1870/71, wie der von Chuquet, nicht bloß angängig, sondern sogar nützlich sei, abgelehnt.

Es folgt der fünfte satz: „Es kommen von den für die schullektüre wenigstens geeigneten zur geltung die historische prosa, die novellen oder der roman, das klassische trauerspiel, das lustspiel Molières und das moderne drama oder lustspiel.“

*Prof. dr. Hartmann* vermißt in dieser aufzählung die Lafontaine'schen fabeln. Lafontaine ist der allervolksrämlichste schriftsteller Frankreichs, der berücksichtigt werden muß.

*Direktor dr. Luruk* bemerkt, die fabeln hätten nicht ausgeschlossen werden, sondern ihren platz in dem in aussicht genommenen, die lücken des kanons ausfüllenden lesebuche finden sollen.

Der Lehrsatz wird angenommen.

Es folgt der Satz 6. „Die historische Lektüre wird so gewählt, daß der Schüler einen Einblick erhält in das mittelalterliche Kreuz- und Rittertum, in die nationale und politische Entwicklung Frankreichs bis Ludwig XIV. einschließlich, in die französische Revolution und die Kriege Napoleons I., in das zweite Kaiserreich vor allem den Krieg 1870/71.“

*Prof. dr. Hartmann* betont, daß die Gymnasien wegen der zur Verfügung stehenden beschränkten Zeit die historische Lektüre gleich mit Ludwig XIV. werden beginnen müssen.

Nach kurzer Aussprache wird der Satz in der von *Prof. dr. H. Wesselen* beantragten allgemeinen Form, daß an Stelle der Worte „in das zweite Kaiserreich, vor allem den Krieg 1870/71“ gesetzt wird „in die Geschichte des 19. Jahrhunderts“, angenommen.

Satz 7 schlägt die Ergänzung der im Kanon noch vorliegenden Lücken durch ein Lesebuch vor.

Das Lesebuch müßte enthalten:

1. Proben der wirklich bedeutenden Schriftsteller der letzten Jahrhunderte, insbesondere des 18., wie Voltaire, Rousseau, Montesquieu.
2. Einige Reden und Briefe.
3. Gedrängte orientierende Übersichten über die Hauptepochen der französischen Literatur aus französischen Originalwerken und kurze Biographien, etwa von Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Voltaire, Rousseau, Victor Hugo.
4. Eine kurze Beschreibung von Paris und einige französische Originalaufsätze über die bedeutendsten Städte und über landwirtschaftlich oder wirtschaftlich wichtige Gegenden Frankreichs.
5. Eine Sammlung von Fabeln und lyrischen Gedichten, die geeignet ist, den Schüler mit einigen Hauptvertretern der französischen Lyrik des letzten Jahrhunderts bekannt zu machen.

*Direktor Durr* hat Bedenken gegen die gedrängten Übersichten über die Literaturgeschichte.

Dazu bemerkt der *Referent*, daß der Ausschuß sich natürlich nicht gedacht habe, daß diese gedrängten Übersichten eine Fülle von Namen und Zahlen enthalten, sondern daß aus guten französischen Literaturgeschichten die Hauptströmungen klargelegt werden sollen, die dem Schüler einen Einblick in die Literatur einer bestimmten Zeit geben können.

Auch *obl. dr. Junker-Hamburg* bittet, diese Literaturgeschichtlichen Angaben lieber wegzulassen; er fürchtet, es würden dann gar zu leicht Worte statt Sachen gelehrt. Literaturgeschichte ohne Proben sei durchaus zu verwerfen.

*Direktor dr. Unruh* ist der gleichen Ansicht, erinnert aber daran, daß diese Übersichten über die Literatur natürlich nur auf der obersten

mate zu benutzen seien, wo die schüler durch eine mehrjährige lektüre schon manche geübt, und beispiele kennen gelernt haben.

*Prof. Gundlach-Werburg*, an die erwinnung Lafontaines anknüpfend, meint, daß nicht alle geeigneten schriftsteller durchgesprochen werden könnten. Die negative arbeit sei die wichtigste: Welche werke können unter keinen umständen gelesen werden? in zweiter linie komme: Was muß jeder absteinent gelesen haben? in dritter erst: Was kann gelesen werden, wenn die zeit dazu übrig ist? Es könnten nur allgemeine gesichtspunkte aufgestellt werden, wie sie schulrat dr. Abek eingeführt habe. Jeder müsse für seine anstalt den kanon feststellen, bei den bedürfnisse der einzelnen anstalten seien verschieden. Nachher müsse man auch für die provinzen solche zusammenstellungen machen lassen. Ubrigens müsse man bei der auswahl der zu lesenden werke auch etwas auf das urteil der franzosen geben.

*Prof. de Wenzl* glaubt, der ausdruck „lesebuch“ sei irreführend. Es stehe damit die frage, wo weit dieses buch eine elementartheorie sein soll. Der ausschluß meine ein hilfsbuch, und rather besträugt, was wert dafür einzusetzen.

Der referent ist damit ganz einverstanden.

*Direktor Iser* erinnert an die forderung, daß unter allen umständen ein schriftsteller zu wählen sind, und daß man sich nicht, wenn ein schriftsteller ersten rangs nicht zu haben sind, mit solchen dritten oder noch geringeren rangen begnügt.

Es folgt die abstimmung. Der leitsatz wird mit der änderung, statt „lesebuch“ „hilfsbuch“ gesetzt und gesagt wird: „Das hilfsbuch könnte etwa enthalten . . .“ angenommen.

*Schulrat dr. Abek* legt wert darauf festzustellen, daß sein antrag, humoresken abzuweisen, wohl infolge eines versehens nicht weiter diskutiert worden und zur abstimmung gekommen ist, verzichtet aber auf nachträgliche behandlung dieses antrags.

Schluß der sitzung 2 uhr.

#### SECHSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Freitag, den 27. mai, nachmittag 5 uhr.

*Vorsitzender prof. dr. Schner* leitet die beratungen ein durch eine ansprache, in welcher er auf die große wichtigkeit der für diese sitzung anliegenden resolution dr. Berbeins über die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen hinweist. Er zeigt an bestimmten beispielen, wie schätzensvoll die früher übliche vereinigung von französisch und deutsch für die vertreter der beiden fächer an den universitäten gewesen ist, und behauptet, daß ihre verbindung an den schulen noch schwieriger sei.

„Wenn ich zurücklenke an die zeit, in der ich selbst schulmann gewesen bin, vor 20 jahren etwa, und die einblicke, die mir hier in hahn werden, wo ich in meiner stellung als direktor des seminars mit

oberlehrern direkt in innere fachgenossenschaftliche Beziehungen trete und die eindrücke auf dieser tagung hier ins auge fasse so muß ich Ihnen gestehen: Unsere oberlehrer von heute sind gar nicht zu vergleichen mit denen vor 20 jahren, was die leistungsfähigkeit anlangt und die fortschritte, die sie gemacht haben. Das müssen Sie gestatten einem persönlich unbeteiligten auszusprechen \*

Dem gegenüber stehe aber die schwere sorge, wie es weitergehen kann. Das allerwichtigste sei die möglichkeit, ruhig zu arbeiten. In Köln bestehe wie in Frankfurt ein institut, das den wissens bedürfnissen und praktischen bedürfnissen der neuphilologischen schulmänner entgegenkomme. Wenn der besuch dieser institute lange nicht der wider den bedürfnisse entspricht, so liege das nicht etwa an dem mangelnden interesse dafür, sondern daran, daß die neuphilologen überarbeitet, so abgehetzt seien, daß es ihnen bei allem idealen willen und streben einfach unmöglich sei, noch nähervollem tagewerk und noch wissenschaftlicher fortbildung hinzugeben. Derselbe fall sei es mit den ausland-reisen, die, wenn sie in die ferien fallen, nur erneute schwere arbeit bedeuten. Anstrengende arbeit habe noch keine menschen zu grunde gerichtet, aber zersplitterung der kräfte, harte sei auch bei einer geringeren arbeitszeit geradezu vernichtend für geist und körper. Darum sei es so überaus wichtig, daß die trennung der beiden fremdsprachen auch für die schule entschieden ins auge gefaßt und erstrebt wird.

Es liegt zunächst zur beratung vor eine resolution, die *Lehrer Walter* eingebracht hat, und die an mehreren stellen anregungen wieder aufnimmt, die geheimrat dr. Münch früher schon mitgeteilt gegeben hat. Sie lautet:

„In dem bewußtsein, durch vielseitigen neuen austausch von meinungen und erfahrungen die bedeutung des neu-sprachlichen unterrichts an höheren schulen nun um so bestimmter erfaßt und für eine gedeihliche entwicklung desselben gewisere wege vereinbart zu haben, glaubt der XI. allgemeine deutsche neuphilologentag auch die in den verhandlungen des X. tages besonders betonten äußeren bedürfnisse dieses unterrichts von neuem hervorheben und wiederum auf die notwendigkeit hinweisen zu müssen, daß die mit der verwaltung und fürsorge betrauten staatlichen und kommunalen behörden ihre bisherige dankenswerte hülfe in dem sinne der zum öfteren festgestellten forderungen und wünsche erweitern möchten.

„Dahin gehört:

„1. Vervollkommenung der einrichtungen für praktische ausbildung der studierenden der neueren sprachen an den universitäten bzw. hochschulen) durch vervollständigung des systems der lektoren, allgemeine einföhrung von ausreichenden übungskursen usw.

„2. Erleichterung des aufenthaltes im ausland durch stipendien an angestellte oder der anstellung entgegengehende lehrer, wobei be-

sonders auch die zuerkennung des anspruchs auf halbjährlichen belohn in bestimmten, etwa fünfjährigen zeitperioden dankbar zu bezeugen wäre, und wozu die begünstigung des von gewissen seiten des auslandes herorts ange regten und begonnenen austausches jüngerer lehrkräfte ein weiteres mittel sein würde.“

*Prof. Dr. Christoph-Machen* teilt dazu mit, daß der bayrische philologenverband in einer hauptversammlung zu obern dieselben fragen eingehend behandelt hat. Diese versammlung hat eine resolution angenommen für Bayern gefaßt, in welcher gewünscht wird, daß an den deutschen universitäten, die noch ohne lektoren sind, schnelligst solche angestellt werden möchten. Bezüglich der auslandstipendien ist es ihm sehr geistig, als der bayrische landtag vor zwei jahren beschloß, von 5 auf 17 vermehrt hat. Urlaubsgesuche, besonders wenn sie nur etwa zwei monate handelt, werden gern bewilligt ohne andere opfer für den nachsuchenden.

*Prof. Dr. Stengel* schlägt vor, die resolution ex libito und ohne weitere debatte anzunehmen. Das geschieht einstimmig.

*Dr. Hofem* trägt nunmehr die resolution vor, die den hauptinhalt des vortrages über die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen zusammenfaßt.

„Da die gleichzeitige wissenschaftliche, praktische und didaktische beherrschung von mehreren lebenden fremdsprachen neben der muttersprache die durchschnittliche leistungsfähigkeit eines lehrers übersteigt, so ist im interesse des neusprachlichen unterrichts zu wünschen, daß auch in Deutschland in zukunft die verbindung des französisch und englisch als studien- und lehrfächer nicht mehr gesetzlich verlangt wird. Um der gefahr des fachlehrertums vorzubeugen, ist an der forderung eines zweiten hauptfaches festzuhalten, wor jedem vertreter einer der beiden fremdsprachen die volle freiheit zu gewähren, aus dem gesamtgebiete des gelehrten unterrichts ein oder mehrere fächer und neigung entsprechendes fach auszuwählen.“

Auch diese resolution wird einstimmig beschlossen.

*Dr. Kerschel-Birsien* schlägt folgende resolution vor:

„In anerkennung der hohen arbeitslast, welche auf dem lehrer der neueren sprachen ruht, erklärt der XI. neuphilologentag es als dringend wünschenswert, daß bei aufstellung des stundenverteilungsplanes die dem neuphilologen zufallende korrekturarbeit, besonders in den oberen klassen und auf der oberstufe, gebührende berücksichtigung findet in sinnvoller auslegung des einschlägigen erlasses des preussischen unterrichtsministeriums.“

Da von verschiedenen seiten betont wird, daß das, was in der resolution gewünscht wird, schon üblich ist (Elsaß-Lothringen, Hannover, Rheinland, Königreich Sachsen), zieht der antragsteller die resolution zurück, wünscht aber, daß sie im verhandlungsberichte den teilnehmern zur kenntnis gebracht wird. *Prof. Dr. Stengel* schließt sich diesem wunsche an.

*Direktor Walter* behauert die zurückziehung, da besonders sehr viele ställe auf diese verhältnisse gar keine rücksicht nahmen. Es ist notwendig bei der großen belastung der neophilologen, daß etwas dergartiges, da leider eine allgemeine herabsetzung der stundenzahl für alle lehrer nicht zu erreichen sei, zum ausdruck gebracht werde.

Der *vorstehende* sagt zu, daß das verhandlungsprotokoll aller regierungen zugehen werde; außerdem könne man beim nächsten verbandstage die sache nochmals aufnehmen.

*Prof. dr. Christoph-München* würde es begrüßen, wenn der nächste neophilologentag sich nochmals mit der angelegenheit befaßte, da internationale kommission könnte vielleicht inzwischen zusammenstellen, welche bestimmungen in den einzelnen staaten in dieser hinsicht bestehen —

Die von der internationalen kommission (unter vorsitz von *prof. Potel-Paris*) festgestellte resolution, die *obl. O. F. Schmidt-Köln* vortrug, hat folgenden wortlaut:

„In der erwägung, daß das behauptete bedürfnis vorliegt, zur unterstützung der fremdsprachlichen studien auskunftstellen in den verschiedenen europäischen ländern einzurichten, beschließt der kölner neophilologentag,

„einen ständigen ausschuß aus vertretern der verschiedenen länder zu bilden, der die aufgabe hat, im laufe der nächsten jahre (bis zur 12. hauptversammlung in München 1906) unter hülfeziehung der einzelnen schon bestehenden vereine und verbände in verschiedenen ländern eine organisation für diese internationalen auskunftsteilen anzuarbeiten. Die mitglieder des ausschusses haben die vorarbeiten bis zur nächsten tagung soweit als möglich zu fertigen und sind auch schon vor festlegung der statuten bereit, nach möglichkeit auskunft zu erteilen; jedem gesuch um auskunft ist eine gebühr von 60 pf. beizufügen.

„Dem vorberatenden ausschuß gehören vorläufig an: *senator Fischer-Tiflis*; *prof. Hartmann-Leipzig*; *prof. Völcker* und *obl. O. F. Schmidt-Köln*; *prof. Reitterer* und *prof. Glauser-Wien*; *prof. Breul-Cambridge*; *prof. Bauer-Bradford*; *obl. Rauth-Gefle Schweden*; *prof. Hoffmann-Gent*; *prof. van Draat-Utrecht*; *prof. Sigwalt* und *prof. Potel-Paris*.

„Der ausschuß hat das recht der kooptation. Den vorsitz führt *prof. Potel, Paris, 19, Av. du Bel air*.“

Die resolution wird einstimmig zum beschluß erhoben.

Es wird zur wahl der *mitglieder des kanon-ausschusses* geschritten. Die gedruckt verteilte vorschlagsliste wird unter hinzufügung von *direktor Beckmann-Gießenheim*, der schon früher häufig mitgearbeitet und sich nachträglich noch gemeldet hat, ohne debatte angenommen. Die vorsitzenden, *prof. dr. Kron* und *prof. dr. Seheritz* werden wieder gewählt. *Prof. Kron* erklärt die annahme der wahl.

*Director dr. Lisch* bringt, damit das werk des breslauer kanonikerkongresses nicht unvollendet bleibt, folgende resolution ein:

„Der XI. neuphilologentag hält die aufstellung von listen für unerschwerend, überläßt aber die endgültige festsetzung der dabei zu berücksichtigenden werke dem XII. neuphilologentag.“

Auf vorschlag *direktor Lisch* wird statt „endgültig“ das wort „entwerfend“ gesetzt. In dieser form gelangt die resolution einstimmig zur annahme.

Es wird nemmehr das gedruckte programm erledigt, das nur noch zu bezeichnen erbleibt.

*Prof. dr. Hübn Kln* trägt den revisionsbericht vor. Die kasse ist in ordnung befunden worden. Vom IX. neuphilologentage an im bestand von 1079 16 m. vorhanden gewesen, der X. neuphilologentag hat eine einnahme von 3773 86 und eine ausgabe von 3429 84 m. gemacht, so daß am 29. november 1902 der kassenbestand 1423 68 m. betrug.

*Prof. Dr. Völcker* bittet um einen beschluß des neuphilologentages, welchen der württembergischen verbandes, der sich weigert, für die im 1901/4 den erhaltenen beitrug von 150 m. pro mitglied zu bezahlen.

Die an gelegenheit wird nach einer aussprache, an der sich besonders *prof. Stengels* und *prof. Hartmann* beteiligen, durch folgenden beschluß erledigt.

„Der XI. neuphilologentag nimmt mit bedauern kenntnis von der ablehnung des württembergischen verbandes und geht zur ordnung über.“

Dem kassenwart wird mit besten danken entlastung erteilt.

*Hilf. Seuffert Kln* erstattet sodann den geschäftsbericht, der eine übersicht über die tätigkeit des vorjahres Kln, speziell zur vorbereitung des neuphilologentages, gibt.

Es folgt die beratung der vorliegenden anträge, zunächst des antrages des vereins der neuphilologen zur unterstützung der neuphilologischen bibliothek in Leipzig durch eine jährliche beihilfe von 300 m. an die verbandskasse. In der vorversammlung ist der antrag mit 22 gegen 3 stimmen abgelehnt worden. *Hilf. dr. Seuffert Leipzig* bezieht den antrag aufs wärmste, ebenso tritt *prof. Hartmann* dafür ein, weil letzterer bittet, wenn nicht die ganze, so doch wenigstens die hälfte der beantragten summe — also 150 m. jährlich — zur unterstützung und vermehrung der bibliothek zu gewähren.

Bei der abstimmung über den antrag *prof. Stengels*, die unterstützung abzulehnen, ergaben sich 34 stimmen dafür und 34 dagegen. Der vorsitzende gibt mit rücksicht auf die verbandskasse die entscheidung für den Stengelschen gegen den leipziger antrag.

Der antrag des vereins Hildesheim, betr. die zulassung von damen als verbandsmitgliedern, ist in der vorversammlung mit 21 gegen 4 stimmen abgelehnt worden. Jetzt erfolgt seine annahme, ohne jede debatte, einstimmig.

Auch die satzungsänderungsanträge des bayrischen verbandes werden glatt erledigt.

Der erste, in der vorversammlung mit 20 stimmen angenommen bezweckt, den größeren vereinen ein stärkeres gewicht zu geben, indem ihnen für jedes volle oder angefangene fünfzig zum verbande gehörige mitglieder in der vorversammlung eine stimme zustehen soll. Er was zum beschluß erhoben, ebenso wie der zweite, der — in der vorversammlung mit 16 stimmen gutgeheißen — bestimmt, daß abänderungen der satzungen den vereinen zur vorberatung zu überweisen sind.

Die höhe des verbandsbeitrages wird, dem beschlusse in der vorversammlung entsprechend, wieder auf eine mark jährlich festgesetzt wie vor der breslauer tagung; der antrag von *dr. Uruh* und *prof. Christoph-München*, es bei 150 m., wie in den letzten beiden jahren, zu belassen, erhält nur eine geringe stimmenzahl.

Es handelt sich sodann um bestimmung von ort und zeit des XII. neuphilologentages. Dazu überträgt

*prof. dr. Christoph* eine freundliche einladung der bayrischen kollegen, bittet aber, da zu pünzsten in Bayern keine ferien sind, wenn irgend möglich die tage nach dem osterfeste als versammlungsort wählen zu wollen; falls die versammlung bei der pünzstwoche, da ja sonst unlegbar große vorteile bleib, stehen bleibe, so würde der bayrische neuphilologenverband urlaub für seine mitglieder zu erwirken suchen.

In der vorversammlung ist zur prüfung dieser frage eine kommission eingesetzt worden. Diese schlägt nach berückichtigung aller umstände vor, an der pünzstwoche festzuhalten. Die versammlung beschließt demgemäß.

Als mitglieder des neuen vorstandes werden gewählt die herrn univ.-prof. dr. Breymann, 1. vorsitzender; gymn.-prof. dr. Christoph, 2. vorsitzender; hauptlehrer der städt. höh. lehrerschule Nk. Martin, 3. vorsitzender; reallehrer dr. M. Oesterling, 1. schriftführer; reallehrer dr. Herberich, 2. schriftführer; dozent an der bayr. kriegsakademie dr. Simon, 3. schriftführer; gymn.-prof. am kadetten-korps dr. Gassner, kassenwart; gymn.-prof. dr. M. Waldmann, prof. Max Gantner, rechnungsprüfer; sämtlich in München.

Zum letzten punkt der tagesordnung — druck des verhandlungsberichtes — teilt der vorsitzende mit, daß das vertragverhältnis zu Gust. Prior in Hannover gelöst worden ist und der druck einer köhler firma übertragen werden wird, die ihn zum selbstkostenpreise liefert.

Damit steht der XI. neuphilologentag am schlusse seiner verhandlungen. *Prof. Stengel* dankt dem vorstande, voran herrn prof. Schroet, für alle arbeit und aufopferung; dieser selbst spricht den mitgliedern des neuphilologentages seinen dank für zahlreiches erscheinen und lebhaftes anteilnahme an den verhandlungen aus und ruft ihnen ein herzliches „Auf Wiedersehen in München!“ zu.

Dresden.

E. Anzeut.

### III. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES AM 28. — 30. MÄRZ 1904 IN MÜNCHEN.

Die dritte hauptversammlung des Bayerischen neuphilologenverbandes fand am 28., 29. und 30. märz in München statt. In überaus zahlreicher zahl versammelten sich montag den 28. märz abends die neuphilologen Bayerns im hotel „Roter Hahn“ zum *begrüßungsabend*, zu dem sich eine *gesellschafterversammlung* anschloß. Vertreten waren die drei universitäten durch ihre neuphilologischen professoren und lehranten, sowie die mehrzahl der höheren schulen Bayerns. Vom vorstand des Allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes war ein begrüßungstelegramm eingelaufen. Der vorsitzende der münchener ortsgemeinschaft, hauptlehrer I. kl. Martin (München), begrüßte als vorsitzender der ortsgemeinschaft die teilnehmer im namen der münchener kollegen-schaft. Hierauf erstattete der I. vorsitzende des verbandes, gymnasial-lehrer dr. Rosenbauer Loehr, bericht über die tätigkeit der vorstand-schaft in den abgelaufenen zwei jahren und skizzierte kurz die auf-gaben, deren lösung der verband in den nächsten jahren hauptsächlich bestehen muß. Besonders erfreulich war seine mitteilung, daß der mitgliederstand des verbandes bereits das zweite hundert überschritten sei, so daß nur noch wenige bayerische neuphilologen dem verband fehlten. Die berichte der münchener und der nürnberg-er ortsgemeinschaft ließen deren allmähliches erstarken sowie reges wissenschaft-streben in ihnen erkennen. Allgemeine freudige zustimmung gab die mitteilung, daß voraussichtlich die versammlung des All-gemeinen deutschen neuphilologenverbandes im jahre 1906 in München stattfinden wird. Es wurde insbesondere die finanzierungsfrage dieses verbandes eingehend besprochen und, wie angenommen werden muß, glücklich gelöst. Mit den anträgen, die die vorstand-schaft an der köln-er hauptversammlung des Deutschen neuphilologenverbandes gestellt hat, erklärte sich die versammlung einverstanden. Diese zwecken bekanntlich eine vermehrung des einflusses der größeren vereine und verbände, indem deren vertretern für die (delegierten-) versammlung eine mehrheit von stimmen (je 1 für je 50 mitglieder) gewährt werden soll. Ferner sollen anträge auf satzungsänderungen den vereinen zur vorberatung überwiesen und zur beschlußfassung bei der hauptversammlung nur dann zugelassen werden, wenn sich zwei drittel der vereine dafür aussprechen. Die übrigen punkte der tages-ordnung, wahl zweier rechnungsprüfer, statutenänderung und ein antrag auf änderung der tagesordnung, wurden programmäßig erledigt.

Dienstag den 29. märz fand vormittags um 10 uhr in der aula der städtischen höheren töchterschule die

*Öffentliche festsetzung*

statt. Zu dieser hatten sich außer einer zahlreichen zahlreis von verbandsmitgliedern und gästen prinzeßin ludwig Ferdinands, ministerialrat Schütz als vertreter des kultusministeriums, regierungsrat Prinz als vertreter der regierung von Oberbayern, sowie vertreter der städtischen behörden, des obersten schulrats, des Bayerischen gymnasienlehrer- und des Bayerischen realschulmännervereins eingefunden. Nach der begrüßungsrede des 1. vorsitzenden, die in ein begeistert aufgenommenes hoch auf den regenten ausklang, und nach den begrüßungsworten des direktors der höheren tücherschule, dr Winter, erging universitätsprofessor dr. Breymann (München) das wort zu seinem vortrag: *Calderon auf dem deutschen theater*.<sup>1</sup> Er schilderte dann die versuche, die bisher angestellt worden sind, um den spanischen nationaldichter im deutschen heimisch zu machen und spürte der vielfach sehr verschiedenartigen aufnahme nach, die seine werke auf dem theater Deutschlands und Österreichs bisher gefunden haben. Besonders rühmend gedachte er dabei dessen, was Goethe für die richtige würdigung Calderons getan hat, und zeigte, daß, wie von den spaniern selbst anerkannt wird, die wiedergeburt des Calderonschen theaters fast ausschließlich das werk Deutschlands sei.

Gymnasialprofessor dr. Steinmüller (Würzburg) sprach alsdenn über *Ziele und wege der vermittelnden methode im schulbetrieb der neueren sprachen*. Er schilderte das wesen der „vermittelnden“ methode im gegensatz einerseits zu einer rein grammatischen, andererseits zu einer radikal reformerischen methode, zwischen welchen beiden extremen die „vermittelnde“ methode eben vermitteln will, und zeigte, worin die besonderen vorzüge und mängel jeder dieser methoden bestehen. Er kam dabei zu dem ergebnis, daß für den massenunterricht an unsern höheren schulen sich die vermittelnde methode, wie er schilderte, am besten eignet, und daß es deshalb besonders hoch zu zuschlagen sei, daß die in dem neuen bayerischen lehrprogramm von 1902 vorgezeichnete methode sich im wesentlichen mit dieser vermittelnden methode deckt. Leider stünde aber der wirksamen durchführung dieses neu sprachlichen lehrprogramms am gymnasium immer noch die geringe stundenzahl<sup>2</sup> hindernd im wege.

Zum schluß des vormittags sprach gymnasialprofessor Eskin (Nürnberg) *Über den monolog in Shakespeares Macbeth I. 7*, von dem er eine vorzügliche kritische und psychologische analyse gab; den schlußpunkt legte er dabei auf eine reihe von vorschlägen, die er zur be-

<sup>1</sup> Derselbe ist in der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* vom 14. sept. 1904, nr. 85, erschienen.

<sup>2</sup> Von UII—OI: 8 + 3 + 2 + 2 stunden französisch; englisch und italienisch fakultativ in zwei jahreskursen zu je zwei wochenstunden; in München auch russisch fakultativ.

ausführung der textischwierigkeiten dieser stelle machte. Er ergriff die gelegenheit, seine alte und zweifellos berechtigte forderung von neuem auszusprechen, daß die Schlögel-Tucksche Shakespearübersetzung revidiert werden müsse. Er erwähnte dann kurz das verhalten der deutschen Shakespeargesellschaft gegenüber seinen anträgen auf revision dieser übersetzung und kam zum schluß auf die „gewiß un-schöne“ behandlung zu sprechen, die ihm dabei von professor Brandl (Berlin) widerfahren worden ist.<sup>1</sup>

Nachmittags um 3 uhr fand, gleichfalls in der höheren töchterschule, die

#### *I. allgemeine sitzung*

Zunächst erhielt reallehrer dr. Uhlemayr (Nürnberg) das wort zu seinem höchst interessanten vortrag: *Der fremdsprachliche unterricht in mittelschulen<sup>2</sup> in seiner beziehung zum schulzweck mit besonderer berücksichtigung der neuen bayerischen lehrpläne<sup>3</sup>*. Seine ausführungen spielten in dem gedanken, daß die produktive seite des fremdsprachlichen unterrichts (d. h. übersetzen in die fremde sprache, sprechen und schreiben der fremden sprache) immer noch einen viel zu breiten raum einnimmt im vergleich mit der rezeptiven seite (d. i. mit übersetzen aus der fremden sprache, verstehendem lesen und hören der fremden sprache). Der wert des rezeptiven sprachunterrichts sei unvergleichlich viel größer als der des produktiven unterrichts, sowohl in bezug auf die ausbildung des geistes als auch in bezug auf die praxis des lebens. Für den internationalen verkehr sei es vollkommen genügend, wenn jeder seine muttersprache spräche und im stande sei, fremde sprachen sicher und gut zu verstehen. Ohne deshalb den produktiven unterrichtsbetrieb ganz aus der schule verbannen zu wollen, sei er doch der meinung, daß mehr wie bisher beim fremdsprachlichen unterricht die rezeptive seite zu betonen sei und daß insbesondere die abschaffung der deutsch-fremdsprachlichen übersetzung als zielleistung (d. h. bei den reiseprüfungen) anzustreben sei. Diese anregungen führten den redner zu den folgenden drei anträgen, die er an die hauptversammlung stellte:

- 1 Die hin-übersetzung soll als unterrichtsziel und prüfungsmittel abgeschafft und nur als unterrichtsmittel beibehalten werden.
- 2 An stelle der abzuschaffenden hin-übersetzung soll ein diktat und eine her-übersetzung eingeführt werden.
- 3 Die dritte hauptversammlung möge beschließen, beim deutschen rezeptionskongress den antrag zu stellen, daß von seiten des deutschen

<sup>1</sup> Vgl. N. Spr. XII, s. 104 ff.

<sup>2</sup> In Süddeutschland und in Österreich heißen die höheren schulen (gymnasien, realgymnasien, realschulen etc.) „mittelschulen“.

<sup>3</sup> Der vortrag ist in der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* vom 30. und 31. märz 1904, nr. 74 und 75, erschienen.

neuphilologenverbandes die deutsche reichsregierung angegangen werde eine internationale regelung des fremdsprachlichen unterrichts im sinne der rezeption einzuleiten.

Die erste these ist eine alte forderung bayerischer neuphilologen sie fand bisher auf jedem bayerischen neuphilologentag eifrige unterstützer und zahlreiche anhänger. Aber sie hat auch nicht wenige gegner die in der sich an sie anschließenden debatte die verschiedensten gründe für die unentbehrlichkeit der hin-übersetzung geltend machten. Allerdings konnte man sich bei diesen gründen des gefühls nicht ganz erwehren, daß mehr als einmal hin-übersetzung als unterrichtsmittel mit hin-übersetzung als unterrichtsmittel verwechselt würde.

Die schließliche, namentliche abstimmung über Uhlmanns thesen ergab, daß genau die hälfte für, die andere gegen seinen antrag war, womit dieser als abgelehnt gelten mußte.<sup>1</sup>

Hierauf sprach studienlehrer Lauer (Annweiler) über: *Einrichtung zukünftiger pädagogisch-didaktischer seminare für neuphilologen in Bayern*. Er führte aus, daß zwar an und für sich eine andere, zweckmäßigere einrichtung der bayerischen pädagogisch-didaktischen seminare für geprüfte lehramtskandidaten zu wünschen sei, nämlich der übergang von den bisherigen reinen fachseminaren zu seminaren, in denen kandidaten verschiedener fächer vereinigt sind, daß aber, solange für die altphilologen und die sogenannten realisten<sup>2</sup> solche fachseminare bestehen, diese auch für die neuphilologen gefordert werden müßten. Seine darauf bezügliche these wurde ohne debatte angenommen.

Am abend fand in einem der gesellschaftszimmer des Hoftheaters ein gemütliches beisammensein von mitgliedern und gästen statt, das unter zahlreichen ansprachen und gediegenen darbietungen musikalischer art einen höchst befriedigenden verlauf nahm. An demselben nahmen insbesondere auch fast alle neu sprachlichen professoren und dozenten der bayerischen universitäten, sowie ein auswärtiger universitätsprofessor, professor dr. Wagner aus Halle, teil.

Mittwoch, den 30. märz, begannen vormittags 9 uhr die sektionssitzungen, gleichfalls in der höheren tücherschule. In der *schlußsitzung für gymnasien* sprach zunächst gymnasiallehrer dr. Maier (Zweibrücken) über *Die französische lektüre am bayerischen gymnasium und das neue lehrprogramm*. Er brachte reiches material bei zur frage der neu sprachlichen lektüre an den bayerischen gymnasien und kam auch seinerseits zu dem ergebnis, daß es dringend wünschenswert sei, die zahl der französischen unterrichtsstunden in den oberen klassen der gymnasien zu vermehren und diese vermehrung der stundenzahl in erster linie der lektüre zu gute kommen zu lassen. Ferner sei der

<sup>1</sup> Ein in Nürnberg gehaltener ähnlicher vortrag des gleichen redners wird im nächsten hefte der *N. Spr.* gedruckt. D. red.

<sup>2</sup> Lehrer für deutsch, geschichte und geographie an den realgymnasien, industrie- und realschulen in Bayern.

frage eines kanons der französischen schullektüre für die bayerischen schulen näher zu treten. Zu diesem letzteren ergebnis kam sch. gymnasiaallehrer dr. Boek (Nürnberg) in seinem darauf folgenden Vortrag *Die lektüre am realgymnasium*. Beide referenten wurden im beauftragt, der an ihre vorträge anknüpfenden erörterungen beauftragt, Ratgeber für die aufstellung eines kanons anzugeben und eine liste empfehlenswerter bücher zu entwerfen.

In der *sektionsatzung für realschulen* sprach zunächst prof. Mäller (München) über *Die lektürefrage an der realschule*. Er gab eine reihe von zwecken in betracht kommender bücher an und schloß mit der anforderung an die kollegen, auch sie möchten ihrerseits an der ver- besserung und vervollständigung dieser liste mitarbeiten. Im wesentlichen also derselbe gedankengang, wie er in der sektionsatzung für die gymnasien zum ausdruck kam. Auch er wurde von der versammlung beauftragt, leitsätze und vorschläge für die ausarbeitung des kanons zu entwerfen.

Es sprach dann reallehrer dr. Wimmer (Zweibrücken) über *Das französische diktat an den bayerischen realschulen*<sup>1</sup>. Er verbreitete sich eingehend über die bedeutung dieser neuen einrichtung für den neu- sprachlichen unterricht und widerlegte eine reihe von einwänden, die dagegen gemacht worden sind. Es seien allerdings noch mancherlei abänderungen und ergänzungen in den vorschritten nötig; für die schulbuchprüfungen sollten insbesondere nur diktate von mäßiger länge und mäßiger schwierigkeit gewählt werden. Zum schluß gab er eine reihe von anhaltspunkten dafür, wie seiner meinung nach die

<sup>1</sup> Abdruck erfolgt in den *N. Spr.* Für nichtbayerische leser sei hier bemerkt, daß in der seit dem herbst 1901 in Bayern eingeführten anordnung für den neu-sprachlichen unterricht bezüglich der reife- prüfungen folgendes festgesetzt ist:

- A) *Realgymnasien*: Französisch: Diktat, deutsch-französische über- setzung, französisch-deutsche übersetzung; Englisch: Deutsch- englische übersetzung, englisch-deutsche übersetzung.
- B) *Gymnasien*: Französisch: Deutsch-französische übersetzung, französisch-deutsche übersetzung.
- C) *Realschulen*: Französisch: Diktat, deutsch-französische über- setzung; Englisch: Deutsch-englische übersetzung.

Von den übersetzungsaufgaben bekommt jeder schüler ein ge- drucktes exemplar. Die diktate (die nicht übersetzt werden) sind in sprechaktten und zwar zweimal an verschiedenen stellen des prüfungs- stabs und zum schluß noch einmal im zusammenhang zu diktieren.

Der wunsch der mehrzahl der kollegen geht dahin, daß für jede schulgattung und für die beiden sprachen diktat, deutsch-fremdsprach- liche und fremdsprachlich-deutsche übersetzung gegeben werden mögen.

diatübungen von klasse zu klasse methodisch ausgewählt und gesteigert werden sollten, um dem unterricht vollen nutzen zu gewähren.

An die sektionssitzungen schloß sich um  $\frac{1}{2}$  11 uhr die

## II. allgemeine sitzung

an. Hier referierte universitätsprofessor dr. Schneegans (Würzburg) zunächst über *Die lektorenfrage in Bayern*.<sup>1</sup> Von den drei bayerischen universitäten hat bekanntlich nur München je einen lektor für französische und englische sprache und litteratur. Den studierenden der neueren philologie in Würzburg und Erlangen bleibt es selbst überlassen, für ihre praktische sprachbeherrschung im französischen und englischen zu sorgen. Professor Schneegans betonte dem gegenüber in dringlichen worten die notwendigkeit der anstellung französischer und englischer lektoren auch für Würzburg und Erlangen, sowie eines italienischen lektors für München. Die letztere forderung wurde bekanntlich vor zwei jahren von der kammermehrheit abgelehnt und leider in dieser session von der staatsregierung nicht wiederholt. Endlich ist in Erlangen die romanische philologie noch immer nur mit einem extraordinariat besetzt, während anderswo selbst kleinere universitäten für eine der neuphilologischen disziplinen mehrere vertreter haben. Zum schluß wurde der antrag des vortragenden, es sei für München dringend ein italienischer und für Erlangen und Würzburg je ein französischer und englischer lektor zu fordern, von der versammlung einstimmig angenommen.

Hierauf unterzog universitätsprofessor dr. Varnhagen (Erlangen) in seinem referat *Die neuap Sprachliche prüfungsordnung* die in Bayern in dieser beziehung geltenden bestimmungen einer scharfen kritik. An extrem gewählten beispielen, wie sie leider oft genug auch in der praxis vorkommen, zeigte er, in wie hohem grade die endgültige prüfungsnote von dem ausfall einzelner prüfungsteile abhängig ist, so daß häufig der ausfall sämtlicher andern prüfungsteile keinerlei oder doch nur einen geringen einfluß auf die endgültige note ausübt. So ist insbesondere der ausfall des deutschen aufsatzes, der ebenso hoch bewertet wird wie der fremdsprachliche aufsatz, oft von einer unheilvollen und das bild vollständig entstellenden einwirkung auf die prüfungsnote. Im anschluß an diese ausführungen betonte privatdozent dr. Sieper (München) in einem kurzen korreferat, daß bei beurteilung der bayerischen prüfungsordnung für lehrer an höheren schulen unterschieden werden müsse zwischen den unzuträglichkeiten, die von den vertretern der verschiedenen disziplinen (es beklagen sich z. b. auch die mathematiker über die bayerische prüfungsordnung) gemeinsam empfunden würden, und den beschwerden der neuphilologen im besondern. In letzterer hinsicht sei vor allem eine andere gruppirung der prüfungsfächer zu erstreben. Englische philologie müsse

<sup>1</sup> Vgl. N. Spr. XII, s. 147 ff.

deutscher philologie, französische philologie mit lateinischer philologie verbunden werden.

Das resultat der sich anschließenden diskussion war die annahme des antrags Varnhagen: Der bayerische neuphilologenverband wählt eine kommission, bestehend aus drei universitäts- und drei mittelschul-lehrern, um vorschläge zwecks neuregelung der bayerischen neuphilologischen prüfungsordnung auszuarbeiten.

Den schluß der sitzung bildete ein vortrag des realllehrers v. Mollenaar (München): *Die neu sprachlichen lehrmittel in Bayern*. Leider hat sich der vortragende nicht an diesen titel seines vortrages; ohne auf die übrigen lehrmittel näher einzugehen, beschränkte er sich darauf, die Freymannschen lehrbücher aufs heftigste anzugreifen und ihnen die Berbaumischen lehrbücher (die in Bayern nicht genehmigt sind) als viel brauchbarere, geeignete und pädagogisch richtigere gegenüber stellen. Von einer falschen voraussetzung ausgehend, unterließ es aber der vortragende, für seine scharfen angriffe auf die Freymannschen bücher die begründung, die er zur hand gehabt hätte, der versammlung vorzuführen. Und so lehnte es diese entschieden und unbedeutend ab, auch nur in eine diskussion des vortrags einzutreten, nachdem schon während des vortrags selbst die haltung der versammlung nicht keinen zweifel darüber ließ, daß sie mit dem vorgetragenen einst in keiner weise übereinstimmte.

Es folgte hierauf ein gemeinsames mittagessen im hotel „Roter thurm“, bei dem mannigfache fröhliche trinksprüche ausgebracht wurden.

Nachmittags um 3 uhr fanden die beratungen ihren fortgang; zunächst berichtete in der

### III. allgemeinen sitzung

universitäts-professor dr. Freymann München, der als einziges neuphilologisches mitglied des obersten schulrates die verantwortung für die fassung der in Bayern geltenden vorschritten für den neu sprachlichen unterricht trägt, über die prinzipien, welche bei deren ausarbeitung maßgebend waren. Es handelte sich durchaus nicht um ein aktet vom präsen tisch aus, sondern es hätten dabei die erfahrungen, die urteile und wünsche der bayerischen lehrer im weitesten umfang berucksichtigung gefunden. Reicher beifall seitens der anwesenden brachte die anerkennung und die zustimmung der bayerischen neuphilologischen lehrrschafft zu diesem höchst loyalen vorgehen zum ausdruck.

Es folgte dann gymnasialprofessor dr. Rosenblauer (Lehr) mit einem bericht über ab richtungsvorschläge zum lehrprogramm, in welchem alles zusammengefaßt wurde, was in zeitschriften sowie gelegentlich bei bayerischen neuphilologentage an wünschen und forderungen in dieser hinsicht zu tage getreten war.

In einer

## II. geschäftsitzung

fanden dann noch verschiedene geschäftliche punkte erledigung. Zunächst wurde der rechnenschaftsbericht des kassiers und der beider rechnungsprüfer entgegengenommen und sodann die wahl der vorstandschaft vorgenommen. Gewählt wurden als 1. vorsitzender: gymnasialex professor dr. Christoph (München), 2. vorsitzender: hauptlehrer i. t. Martin (München), schriftführer: reallehrer dr. Oeftering (München), kassierer: gymnasialex professor dr. Gassner (München), und als beizügler reallehrer dr. Herberich (München), industrieschulprofessor Böse (Augsburg), gymnasialex professor Eidam (Nürnberg), gymnasialex lehrer dr. Böck (Nürnberg), und reallehrer dr. Uhlmayr (Nürnberg). Zum schluß wurde bestimmt, daß die nächste versammlung gemeinsam mit der nächsten versammlung des Deutschen neuphilologen-verbandes im jahre 1906 in München stattfinden soll.

Im ganzen hat der Bayerische neuphilologen-verband alle ursachen mit den diesjährigen verhandlungen zufrieden zu sein. Die beratungen taten dar, daß ein frisches, tätiges interesse für alle in betracht kommenden fragen in den kreisen der bayerischen neuphilologen besteht. Besonders wohlthuend berührte das einträchtige zusammenarbeiten der professoren und dozenten der universitäten mit den übrigen kreisen der neuphilologischen lehrgesellschaft.

München.

Dr. GUSTAV HEIDENRICH

## NEUES AUS SCHWEDEN.

Am 3. mai d. j. wurde von den beiden kammern des reichstages ein neues schulgesetz angenommen, das für ein menschenalter wahrscheinlich unsere schulverhältnisse regeln wird. Vorbereitet wurde dieses gesetz von einer kommission, die ihr gutachten am 8. dezember 1902 einreichte. Im folgenden jahre hatten die schulkollegien, die universitäts-fakultäten und andere behörden sich darüber zu äußern, wonach die regierungsvorlage in der zweiten hälfte von 1903 ausgearbeitet wurde. Die königliche vorlage schloß sich den vorschlägen der kommission enge an.

Die wichtigsten punkte des neuen gesetzes sind folgende:

Das gehalt eines ordentlichen lehrers wurde um 1000 kronen erhöht, so daß das gehalt, mit dem ein angehender oberlehrer anfängt, vom nächsten jahre anstatt der früheren 3000 kronen 4000 schwedische kronen beträgt und nach zwanzig jahren auf 6000 kronen steigt. (1000 schwedische kronen = 1120 deutsche reichsmark.)

Diese steigerung des lehrergehalts war schon längst gefordert, dafür hatte aber die zweite kammer der volksvertretung zur bedingung gemacht, daß das studium des lateins bis in die unterste klasse des gymnasiums (d. h. die der oberen abteilung einer schule), also in eine

... die der deutschen untersekunda entspricht, hinaufgeschoben wurde.

Die zweite neuerung ist also das *hinaufschieben des latins bis zu der erwählten stufe* untersekunda.

Drittens wurde *das alte examen in das schwedische schulwesen eingeführt, das realschulexamen*, das in Deutschland 1901 abgeschafft wurde. Bei uns hofft man von diesem examen, daß es den andrang zum orientalexamen und die überfüllung der höheren gymnasialklassen mit schwachem schülermaterial beseitigen werde — nach der erfahrung in Deutschland ist gerade das umgekehrte eingetroffen.

Die vierte große neuigkeit<sup>1</sup> ist, daß eine *oberleitung der gelehrten schulen eingesetzt werden soll, die aus geprüften schulmännern besteht*. Bisher werden die höheren schulen Schwedens in mittelalterlicher weise von den bischöfen und den domkapiteln regiert; und da es in Schweden 13 bischöfe und 13 domkapitel gibt, so konnte man erwarten, daß die schulangelegenheiten nach 13 verschiedenen systemen geregelt wurden.

Man hat im übrigen gefunden, daß die reform mehr eine äußerliche als eine innere reform des lehrverfahrens sei. Besonders haben kräftige und zahlreiche stimmen gegen die weniger günstige stellung der naturwissenschaften in den unteren klassen erhoben (die *deutsche realschule* hat 16 stunden naturwissenschaften, die *deutsche hochschule* 2 stunden).

Im reichstag errang die vorlage einen glänzenden sieg. Die anwende der klassischen sprachen besonders in der ersten kammer (dem reichshause) forderten freilich die aufrechterhaltung vollklassischer studien in 14 städten und wurden auch von einer geringen anzahl von lehrern der zweiten kammer unterstützt. Aber auch die große anzahl der mitglieder der ersten kammer folgte der regierung, aus einfachen gründen, daß man eine größere umwälzung der schulverhältnisse befürchtete, falls die vorlage fiel.

Schon dreimal hatte nämlich die zweite kammer das programm von der gemeindeschule als vorschule auch für das höhere schulwesen aufrecht gehalten. 67 stimmen wurden am 8. mai für dieses programm abgegeben, das sich für die einverleibung der untersten klasse der höheren schulen in die gemeindeschulen erklärte. (In Norwegen ist seit 1884 und in Dänemark seit 1903 jedes studium fremder sprachen bis zum 11. lebensjahr — bis zur deutschen quarta — hinaufgeschoben.)

Obgleich man öffentlich ausgesprochen hat, daß die methodische reform keine solche war, so gelang es dennoch dem gegenwärtigen kulturminister, herrn dr. Carl von Friesen (früher schuldirektor), als

<sup>1</sup> Überdies realschulen mit beiden geschlechtern in einer anstalt — *coeducation* — in kleineren städten, wahlfreiheit in gewissen grenzen usw.

gewandtem redner, die regierungsvorlage, wie oben gesagt, auch in der zweiten kammer zu einem glänzenden siege zu führen.

Die allgemeine organisation ist also: eine sechsklassige realschule mit einer besonderen abschlussprüfung mit kompetenz für das praktische leben, stellen im post-, telegraphen-, eisenbahndienst usw.

Auf die fünfte (d. h. vorletzte) klasse dieser realschule stützt sich ein oberbau mit oder ohne latein, gymnasium genannt, mit vier klassen.

Der sprachliche stundenplan ist folgender:

	Realschule						Gymnasium			
	I <sup>1</sup>	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV
Deutsch	6 st.	6 st.	6 st.	5 st.	4 st.	3 st.	2 st.	2 st.	2 st.	2 st.
Englisch	—	—	—	5 st.	5 st.	4 st.	3 st.	3 st.	3 st.	3 st.
im latein- gymnas.)	—	—	—	—	—	—	2 st.	2 st.	2 st.	2 st.
Französisch	—	—	—	—	—	—	—	4 st.	4 st.	4 st.
Lateinisch	—	—	—	—	—	—	6 st.	6 st.	6 st.	6 st.
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	7 <sup>1</sup> st.	7 <sup>2</sup> st.

Also wird französisch erst im gymnasium und zwar im zweiten jahre angefangen.

Was in dieser schulorganisation zu bedauern ist, liegt, vom standpunkte moderner sprachmethodik betrachtet, darin, daß die konventionen die alte grammatisierende methode in das anfängerstadium des deutschen unterrichts einführt. Deutsch ist grundlegende sprache, wie der ausdruck lautet — also nicht nur grammatisch betriebener unterricht sondern noch dazu mit satzanalyse, um der muttersprache und der allgemeinen grammatik zu helfen.

In der debatte der zweiten kammer sagte der oberlehrer dr. P. P. Waldenström (theologe), seit 20 jahren mitglied dieser kammer: „Wenn man in dem früheren kindesalter den unterricht in der sprache als sprache zugrunde legen will, so soll man eine sprache wählen, die den schülern etwas fremdes ist, etwas, das so zu sagen außerhalb ihrer steht. Wenn ich auf schwedisch sage: ‚Der knabe fiel vom dach‘ — ja, was dann die jungen interessiert, ist, ob der knabe sich totgefallen, oder ob er sich das bein gebrochen hat. Wenn ich ihnen statt dessen sage, daß ‚der knabe‘ subjekt ist und ‚fiel‘ prädikat — hu, das wird ihnen zu schwierig. Wenn ich aber dieselbe sache auf deutsch, französisch oder lateinisch ausdrücke, so erkennt der schüler nur dadurch den begriff, daß er sich zuerst die grammatische form klar macht.

<sup>1</sup> I = unterste klasse

<sup>2</sup> Anstatt mathematik und zeichnen.

enn diese also außerhalb des schülers gestellt ist und ihm ein fremdes  
 ist wird, so interessiert sie die form ihn und wird zum gegenstand  
 der aufmerksamkeit gemacht, die form wird die schale, die er knackt,  
 um den kern zu erreichen.“ Damit wollte der geehrte herr beweisen,  
 dass eine muttersprache sich zur grundlegenden sprache gar nicht eigne,  
 denn, wie er sagte, „die muttersprache ist das organ des mensch-  
 lichen denkens, und eine gewisse hohe entwicklung ist von nöthen,  
 e der mensch so weit kommen kann, daß er über die gesetze zu  
 künftigen in stände ist, die das organ seines denkens regeln.“ *Riksdagens  
 beträffande 1904, Andre Kammaren no. 50, s. 29—30.*

Der gleichen altmodische auseinandersetzungen, die in der kammer  
 den gewissen eindruck gemacht haben sollen, dienen also dazu, den  
 fremdsprachlichen unterricht bei uns rückwärts zu führen, die  
 zeit von zwanzig jahren zu vernichten und alles in das gelände der  
 alten zeiten zurückzudrängen. Daß dieses analysiren in einer  
 sprache etwas ganz mechanisches ist, daß es so zugeht, daß  
 der schüler zuerst in der muttersprache denkt, daß der neun- oder  
 zehnjährige also nicht, wie dr. Wallenström sagt, die form zuerst er-  
 hält und dadurch sich den begriff klar macht, sondern im gegentheil  
 einem neun- oder zehnjährigen der begriff, das verstehen des fremden  
 betracktes, zuerst in die muttersprache übersetzt werden muß, ehe man  
 das analysiren denken kann, das alles wird verschwiegen. Dr. Walden-  
 ström fügte dogmatisch hinzu: „Vermuthlich sind viele in der kammer  
 der meinung als ich. Es ist aber doch so.“

Seit jahren haben die Fahngrensche schule und die Beskowsche  
 in Stockholm die direkte methode mit großem erfolg betrieben.  
 neulich haben K. L. Olsson und Hjorth  
 veröfentlicht. Diese lehrbücher sind in den öffentlichen  
 schulen ganz ausgeschlossen, wenn die grammatische methode und zwar  
 in ihrer halbhohen form mit satzanalyse für allgemein-grammatische  
 wieder eingebürgert wird.

N. K. ping (Scharlen).

HUGO HAEGLIN.

Wir sind gewohnt, aus Schweden von wagemutigen reformen im  
 schulwesen zu hören. Solche sind denn auch der erste, der zweite und  
 der vierte punkt des neuen gesetzes, während wir in dem dritten keinen  
 fortschritt sehen. Ein verhängnisvoller rückschritt aber wäre die wieder-  
 einföhrung der einst den lateinunterricht beherrschenden grammati-  
 schen methode in den unterricht der ersten lebenden fremdsprache,  
 des deutschen. Hoffen wir, daß in dieser frage das letzte wort noch  
 nicht gesprochen ist!

D. red.

## BESPRECHUNGEN.

OTTO KISTNER, *Wörterbuch der kaufmännischen korrespondenz in deutscher, französischer, englischer, italienischer und spanischer sprache*. Leipzig: F. A. Brockhaus. 1903. M. 5,—, geb. m. 6,—.

Mit dem wörterbuche beabsichtigt der verfasser dem praktischen korrespondenten ein nachschlagebuch für die erledigung der korrespondenz mit dem auslande zu bieten, und diesem zwecke entspricht es völlig, so daß schon nach kurzer zeit eine zweite auflage notwendig wird. Vor einem zweiten neudruck würden wir eine gründliche durcharbeitung des buches für notwendig erachten, denn der zusammenstellung ist der vorwurf der flüchtigkeit an vielen stellen nicht zu ersparen. Die wörter und wendungen sind oft kritiklos nebeneinander gehäuft, ohne daß die nünancen des ausdrucks berücksichtigt oder das häufigere von dem seltenen gekennzeichnet ist; an anderen stellen dagegen ist eine erweiterung erforderlich. Einzelne wörter sind einseitig aufgefaßt, so „bestand“ nur als „vorhandensein“, „existenz“ oder „dauer“, nicht auch als „vorrat“; „gutsachten“ nur im sinne von „meinung“, nicht auch als „sachgemäßes urteil“ usw. Verweisungen, wie „kreditfähig u. kreditverdienen“, sind unverständlich, da der benutzer an der angezogenen stelle das entsprechende wort nicht findet. Im einzelnen die mängel darzulegen, würde einen weiten raum beanspruchen.

HEIN und BECKER, *Commercial German*. I. Part. London, John Murray. 1902.

Auf dem gebiete des kaufmännischen unterrichtswesens macht England alle anstrengungen, den kontinent einzuholen, wie die errichtung von fachschulen sowie die herausgabe von geeigneten lehrmitteln beweisen. Auch das vorliegende werk spricht für den eifer der engländer. Es ist ein vorzügliches hülfsmittel für das studium der deutschen sprache an fachschulen; die auswahl der lezestoffe zeigt von gutem verständnis für die bedürfnisse des jungen kaufmanns. Nur zwei

stücke halte ich für verfehlt, no. X und XI. Das deutsch ist, wenn auch nicht immer gewandt, so doch im allgemeinen korrekt. „Laden-  
maier“ ist ein selten gebrauchtes wort. „Güterexpedient“ bezeichnet  
etwas anderes als auf s. 82 damit gemeint ist. Druckfehler finden sich  
auf s. 6 „und“ statt „und“, s. 28 „nichts Anderes“ statt „anderer“, s. 66  
„niederlage“ statt „niederlage“; sind auch „die kaufäden“ (s. 16) und  
„geanderte“ (s. 7) als solche anzusehen? Gegen die neue recht-  
schreibung, deren sich die verfasser nach der vorrede bedienen wollen,  
steht die orthographie von „tu“, das an allen stellen mit h gedruckt  
ist. ferner „gibt“ statt „gilt“ ebenso durch das ganze buch, „paket“  
s. 141 statt „paket“ u dergl. Diese kleinen mängel können aber den  
wert des buches wenig oder gar nicht beeinträchtigen.

Frankfurt a. M.

Voigt.

ROTHMANN und SCHMIDT, *Lehrbuch der französischen sprache* II. teil.  
Mit 6 in den text gedruckten abbildungen. Bielefeld und Leipzig,  
Verlag von K. Neumann, 1903. 294 s. M. 2,80.

Mit der veröfentlichung des vorliegenden 2. teiles ihres lehrbuches  
sind die verf. ein längst gegebenes versprechen ein, jedoch so, daß  
die hauptarbeit von Ph. Rothmann geleistet ist, wogegen F. Schmidt  
wegen überhäufung mit anderen arbeiten nur durch seinen rat hat  
wirken können.

Das lehrbuch enthält 23 *Exercices*, die mit einer ausnahme in  
stoff, stilistische, grammatische und lexikologische übungen ge-  
gliedert sind. In den lesestücken sind die verschiedensten sprachzentren  
darstellungsgewissen vertreten. Alle drei arten von übungen müssen  
gleich betrachtet werden. Hervorzuheben ist, daß die grammatischen  
übungen durchaus nicht im hintergrunde stehen, daß die aus den texten  
genommenen regeln in der fassung, wie sie die den schlußteil des buches  
enthalten, *le systematische grammatik* enthält, angeeignet und auch durch  
die *Exercices de grammaire* praktisch verwertet werden, und zwar durch  
übungen in der fremden sprache sowohl wie übersetzungen in dieselbe.  
Berkenswert sind auch die *Exercices de lexicologie*, die sich jedem lese-  
stück anschließen, sowie die *Correspondances* mit musterbriefen und an-  
kündig., einfache mitteilungen, anzeigen und privatbriefe abzufassen.  
Das einsprachige *Vocabulaire* läßt vorderhand noch mancherlei zu  
wünschen; ref. hat sich darüber bei einer anderen gelegenheit<sup>1</sup> aus-  
gesprochen. Die abfassung eines solchen wörterverzeichnis für unsere  
verhältnisse bedarf einer sehr sorgsam überlegung und vielseitigen er-  
fahrung. Die wörtliche wiedergabe der artikel etwa aus Larousse würde  
völlig nicht zum ziele führen; das ausgehen von der grundbedeutung

<sup>1</sup> In Schumann-Voigt, *Lehrbuch der pädagogik*, III. bd., in dem auf  
das lehrverfahren des französischen und englischen bezüglichen teil.

des wortes und die zuhilfenahme der wortbildungslehre werden die aufgabe wesentlich erleichtern. Bei manchen, namentlich abstrakten begriffen versagt aber ein einfacher ersatz durch synonyme ausdrücke (z. b. *condition, situation, obligation*). Da kann nur der lebendige unterricht mit einigen geschickt gewählten sätzen, die das wort enthalten zur aufklärung führen. Überhaupt ist bei den vokabularen nicht so dem auge zu verlieren, daß in einem geschickt geleiteten unterricht alle wörter vorher im zusammenhang zur erklärung gekommen sind; mithin das verzeichnis nur als erinnerungshilfe zu dienen hat. Trotz dem ist die beständige verbesserung desselben eine hauptaufgabe für die neuen auflagen.

Die grammatik zeichnet sich durch knappheit der fassung der regeln aus, doch ließen sich manche kapitel, z. b. über die wortstellung namentlich die stellung des adjektivs, den konjunktiv, den infinitiv mit oder ohne präpositionen, klarer und vor allem richtiger fassen, beziehungsweise psychologisch begründen. Von unrichtigkeiten seien folgende angemerkt: Zu den vergleichungssätzen der *gleichheit* (§ 17) werden als beispiele angeführt *La France n'est pas si peuplée que l'Allemagne, La France n'a pas tant d'habitants que l'Allemagne, Mon frère travaille pas tant que vous*. Regel 8, § 168 ist eine auf den artikel, aber nicht das adjektiv bezügliche regel. In *voir clair* etc. (§ 169) ist *voir* weder adjektiv noch adverb. In § 178 wird behauptet, *pas* fehle *uniquement* im nebensatz nach negativem hauptsatz; wie verträgt sich damit *Personne n'aimait ce garçon, qui, pourtant, n'était pas marchand, oder Je ne serais pas parti, si mon chef ne lui avait pas ordonné*, oder *Je ne suis pas sûr qu'il ne vienne pas*. § 187, a. 2a heißt zu dem beispiel *Il faut que* *le temps qu'il me faut* die regel: *que* steht als logisches *subjekt* (<sup>1</sup>), und damit *Il me le (la, les) faut*. Zu § 194, 1 zusatz 4 wäre noch *pour* hinzuzufügen. S. 223 anm. unten beachte: *Quai de la Marne, de la Seine* (neben *rue de Seine*), *de la Loire* und viele andere; die zugehörige *ne* oben wäre zu verallgemeinern, da auch *warzen, regimenten* und andere dinge, die nach personen benannt werden, kein *de* nach sich ziehen. Viele von diesen unrichtigkeiten wandern allerdings aus einer grammatik in die andere. Es wäre aber zu wünschen, daß auch in der hundert ein wandel geschaffen würde.

Abgesehen von den eben gemachten ausstellungen ist das vorliegende buch dennoch eine durchaus tüchtige pädagogische leistung.  
Berlin. B. ROITZEL.

## VERMISCHTES.

### FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE FERIENKURSE.

Dem in den vorausgehenden heften angekündigten kursen gesellen sich noch solche in Caen und in St Servan hinzu. Die kurse in Caen werden von der *Faculté des Lettres* veranstaltet. Sie dauern vom 2. juli bis 6. august und umfassen folgende gegenstände: 1. *Histoire de la littérature française* (prof. Soriau). 2. *Cours de diction et de lecture* (prof. Lemerrier). 3. *Les rapports de la France et de l'Angleterre au XIX<sup>e</sup> siècle* (prof. Tessier). 4. *Les monuments de la ville de Caen* (prof. Prentout). 5. *Les catacombes de Rome* (prof. Besnier). Über die vorträge finden täglich kurze besprechungen statt. Außerdem werden sich noch beteiligen: prof. Barluan (*Éléments de phonétique*) und prof. Belouin (*Étude comparée des littératures française et allemande*). Sprech- und leseübungen; exkursionen. Schlußprüfung mit thesen am 5. und 6. august. Honorar für den kurs: 50 fr.; für die prüfung: 10 fr. Anfragen an *M. le secrétaire des Cours de Vacances, Faculté des Lettres Caen*. — Die kurse in dem seebad St Servan (bei St Malo, Bretagne) sind zunächst für englische teilnehmer bestimmt, doch wird nur französisch gesprochen. Sie erstrecken sich vom 3. bis 18. august. Ein *Higher Course* umfaßt: 1. *French political and social institutions* (prof. Fetter; M. Girod). 2. *History of French Literature* (prof. Rolland). 3. *A literary study of prose of prose and poetry* (prof. Girard). Ein *Elementary Course* (prof. Bonnet, Baron und Gohin) bezieht sich auf das französisch-sprechen und -schreiben. Honorar für den ganzen monat: 2 l., für eine hälfte des monats: 1 l. 4 s. Prüfungen über jeden der kurse: je 8 s. Auskunft durch *M. Girard, professeur au Lycée de Rennes*. Herr oberlehrer Brinkmann vom gymnasium in Zehndorf z. z. in London, dem ich das programm dieser kurse verdanke, bemerkt dazu brieflich: „Falls sich genügend teilnehmer melden, wird im juli ein kursus in kleinerem rahmen veranstaltet. Meldungen und anfragen nimmt Madame Chalamet, Paris 95 Bd St-Michel, die

vorsteherin des *University Hall* (Roßmann, *Studienaufenthalt*, n. a. 26, anm.) entgegen. Madame Chalamet wird in St-Servan zeit eine pension eröffnen.\*

Kurz vor dem druck dieses heftes erhalten wir noch den des *Edinburgh Summer Meeting*, das vom 1. bis 27. august d finden wird. Er umfaßt die abteilungen: I. *Nature Study*. II. I III. *Historical and Social Science*. IV. *Modern Languages* (franz. und engl.), *Literature, etc.* Adresse: *Secretary*. W

#### ANTWORT AN HERRN DUCOTTERD.

S. 190 im juniheft hat herr Ducotterd geschrieben: „S von uns“ etc.

Auf meine beiden artikel, die meine ansichten über unsa frage enthalten, sowohl als auf diejenigen des herrn Ducotterd weisend, aus denen herr Ducotterd herauslesen kann, „wo u wen ich dieses zitat gemacht habe“, will ich meinerseits ni fügen: *l'incident est clos*; denn auf persönlichkeiten bin ich eingegangen und werde es auch nicht tun.

ALFRED STENIL

Herr Ducotterd behält sich vor, auf den betr. artikel c Stenhagen in einer späteren nummer zu antworten.

Wir bemerken unsererseits schon jetzt, daß wir in der v Stenhagen berührten stelle ein scherzhaftes *argumentum ad* keineswegs aber eine an der person des herrn Stenhagen geüß gesehen haben. Anderenfalls hätten wir herrn Ducotterd un nicht auf diese wendung gebeten.

Einen von dem herrn redner gelieferten auszug aus den samen vortrag von Morf auf dem kölnr neuphilologentage (u dieses heftes) über die historischen tempora im franz., sowie sprechung der gleichen frage von Klinghardt gedanken wir im hefte zu bringen. D.

#### AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein akademischgebildeter, deutschkundiger französischer g lehrer, herr Théophile Gautier, *licencié ès lettres*, 68 Boulevard F Armentières (Nord), beabsichtigt seine diesjährigen sommerferie und september) in Deutschland zu verbringen und erbietet sich, d kollegen seine zeit zu wissenschaftlicher mitarbeit oder zu fran konversation unter näher zu vereinbarenden bedingungen zu Referenz: prof. dr. Kron, Kiel. Reflektanten wollen sich d herrn Gautier wenden.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII. AUGUST-SEPTEMBER 1904.

Heft 5.

## DER FREMSPRACHLICHE UNTERRICHT IN SEINER BEZIEHUNG ZUR SCHULHYGIENE.<sup>1</sup>

Die schlimmen eigenschaften unseres schulwesens offenbaren sich am eindringlichsten in der körperlichen entwicklung der schüler. Es ist daher ganz natürlich, daß die schulhygienische bewegung bei den zu der äußeren erscheinung der schüler in nachster beziehung stehenden äußeren verhältnissen der schule einsetzte und heute noch den größten teil ihrer arbeit auf luft-, licht- und raumverhältnisse, die körperhaltung der schüler, die gemeinschaft der schüler als quelle von krankheiten und andere rein medizinisch-hygienische fragen verwendet. Auf den kern der schule, den unterricht, hat sich bis jetzt die aufmerksamkeit der schulhygiene bis heute noch wenig gerichtet. Und doch scheint mir hier auch der kernpunkt der schulhygienischen bestrebungen zu liegen. All die lebenswerten absichten auf möglichst günstige äußere verhältnisse im schulwesen verfehlen mindestens zu einem beträcht-

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten auf dem 1. Internationalen kongreß für schulhygiene zu Nürnberg (4. bis 9. april 1904).

Wir bringen diesen einzigen neusprachlichen vortrag des nürnberg-er kongresses zum abdruck, obwohl wir mit dem herrn verf. durchaus nicht in allem übereinstimmen. Sein standpunkt ist wesentlich derselbe, den R. Baerwald in der schrift *Bignet sich der unterricht im lesen und schreiben fremder sprachen für die schule?* (Marburg 1899) vertritt. Daß dem Lin übersetzen mit unrecht ein so großer raum im unterrichte eingeräumt wird, ist auch unsere überzeugung; wir gehen hier im widerspruch noch weiter als der herr verf. Wo wir seine meinung nicht teilen, weisen wir in anmerkungen darauf hin. D. red.]

lichen teile ihren endzweck, wenn die unterrichtsbestrebungen in ihren zielen und methoden den hygienischen bemühungen entgegenarbeiten. Anforderungen, die über das maß der jugendlichen durchschnittskräfte hinausgehen oder der eigenartigen verfassung der jugendlichen natur widersprechen, und ebensolche methoden müssen auf die psychische entwicklung der jugend schädlich einwirken. Die psychische gesundheit ist aber zum mindesten ebensosehr ein der schulhygiene zustehendes gebiet, wie die physische, schon aus dem grunde, weil bei der wechselwirkung von seele und körper aufeinander eine schädigung des psychischen lebens die physische entwicklung beeinträchtigen muß. Es läge also im interesse der gesamtentwicklung der schüler und somit in dem der schulhygiene, die einzelnen fächer ihrem wesen nach und in ihrer beziehung zur jugendlichen natur einer gründlichen psychologischen revision zu unterziehen. Damit soll nicht gesagt sein, daß alle schuldisziplinen in ihrer jetzigen ausnützung für die schule einer solchen revision nicht stand zu halten vermöchten, aber die berechtigung zu dieser forderung nehme ich aus den erfahrungen, die ich im neu sprachlichen unterrichte machte. Da nun der fremdsprachliche unterricht in dem lehrplan der erziehungsschule einen großen raum einnimmt und im verhältnis zu den anderen fächern ein überwiegendes maß von zeit und kraft beansprucht, erscheint es mir doppelt angebracht, mit dem versuche einer psychologischen revision des fremdsprachlichen unterrichtes dem von mir vorhin angedeuteten kerne der schulhygiene näher zu treten.

Es handelt sich bei dieser untersuchung um die frage, ob die fremden sprachen heute in einer dem wesen der sprache und dem der jugendlichen natur entsprechenden weise für die schule nutzbar gemacht werden, ob anforderungen und methode die in der sprache und in der jugendlichen natur liegenden natürlichen bedingungen erfüllen. Das ist eine spezielle anwendung der grundfrage des pädagogischen kritizismus, der die aufgabe der schule nicht, wie der pädagogische materialismus, aus äußeren zwecken, aus der masse der zur aneignung vorliegenden materie, sondern aus den gegebenen grundlagen ableitet.

Es wäre nun ein überblick über die geschichte des fremdsprachlichen unterrichts insofern interessant und lehrreich, als er zeigen würde, welcher konservatismus unser schulwesen beherrscht, und wie wenig einfluß der pädagogische kritizismus auf den sprachunterricht bis heute gewonnen hat. Der gegenwärtige fremdsprachliche unterricht ist wesentlich dem gleich, wie in den schulen des 16. jahrhunderts geübt wurde. Die anforderungen an die schule hinsichtlich der sprachen datiren noch viel weiter zurück. Für den sprachunterricht war das praktische bedürfnis hinsichtlich des lateinischen als kirchen- und gelehrtensprache maßgebend. Dieses forderte einen produktiven, d. h. auf den aktiven gebrauch des lateinischen abzielenden sprachbetrieb, der dann auch auf das griechische übertragen wurde. Nachdem aber das lateinische die bedeutung als gelehrtensprache verloren hatte, mußte dem produktiven sprachbetrieb anderer sinn und zweck beigelegt werden, und man erfand die formal-logische bildung. Deranthen gestaltete sich der sprachunterricht am humanistischen gymnasium. Der geist dieser anstalt ist aber für unser ganzes mittel-schulwesen maßgebend geworden. Die alte, mächtige tradition des humanistischen gymnasiums beherrscht heute noch alle lehrsäle, so verschiedenen schularten sie angehören müssen. Die formal-logische bildung bestimmt den fremdsprachlichen unterricht im gesamten mittelschulwesen, mit ausnahme der schulen, an denen sich die reform des neu-sprachlichen unterrichts geltung verschafft hat. Diese hat für den sprachunterricht wieder das praktische bedürfnis in den vordergrund gestellt und ist somit zu den bestrebungen der mittelalterlichen lateinschulen zurückgekehrt. Das ist in den grundzügen die verschiedentliche gestaltung des *einen* prinzipis des sprachunterrichts, des prinzipis der produktion, der handhabung der fremden sprache.

Die frage ist also die: kann die forderung der fremdsprachlichen produktion in unseren erziehungsschulen vor dem pädagogischen kritizismus bestehen? Ist der aktive gebrauch der fremden sprache in unseren schulen möglich, d. h. gibt es eine methode, welche imstande ist, unseren mittelschülern die handhabung der fremden sprache zu vermitteln?

Die beste methode ist selbstverständlich die natürliche spracherlernung. Die grundlage der natürlichen spracherlernung ist aber das sprachliche milieu. Eine methode, welche die natürliche spracherlernung in der schule nachahmen will, müßte also zunächst ein fremdsprachliches milieu herstellen. Das haben die mittelalterlichen lateinschulen auch getan. In unseren modernen erziehungsschulen aber ist die künstliche herstellung eines dauernden<sup>1</sup> fremdsprachlichen milieus äußeren und inneren gründen unmöglich, die spracherlernung in den schulen ist und bleibt eine künstliche. Worin liegt aber der wert des milieus für die erlernung einer fremden sprache? Darin, daß die muttersprache dem ohre entzogen ist, wodurch sie auch im bewußtsein allmählich zurücktritt und der fremden platz macht. Die äußere ausschaltung der muttersprache veranlaßt auch die innere derselben. Beides ist nur im dauernden milieu möglich. Es ist also ein großer irrthum, die natürliche spracherlernung auf die schule übertragen zu wollen.<sup>2</sup> Es ist eine psychologische unmöglichkeit, daß die

<sup>1</sup> Die künstliche herstellung des fremdsprachlichen milieus während der unterrichtsstunde, selbst wenn täglich eine solche statt hat, genügt erfahrungsgemäß nicht, was aus dem folgenden auch erklärlich ist.

[Nach unserer erfahrung genügt sie, um den schülern bis zu einem gewissen grade „die handhabung der fremden sprache zu vermitteln“, vorausgesetzt, daß die muttersprache während der unterrichtsstunde auch wirklich ausgeschaltet wird. Der herr verf. beruft sich auf das im text folgende. Wir tun es gleichfalls und sagen mit dem herrn verf.: „Die äußere ausschaltung der muttersprache veranlaßt auch die innere derselben.“ Er fährt fort: „Beides ist nur im dauernden milieu möglich.“ Die dauernde, völlige ausschaltung, ja! Nicht aber die zeitweilige, die für unsere zwecke genügt. D. red.]

<sup>2</sup> Wir haben die prämissen dieses schlusses bereits beanstandet. Es kommt ferner in betracht, daß man auch beim gebrauch der fremdsprache im unterricht methodisch verfahren, die wichtigsten gesetze der grammatik induktiv gewinnen lassen und so der natürlichen erlernung zu hülfe kommen kann. Was das denken in der fremden sprache betrifft, so gibt der herr verf. ja zu, daß die schüler dahin kommen können, „mehrere phrasen“ ohne die vermittlung der muttersprache zu gebrauchen. Warum nur „mehrere phrasen“, wenn nur wir wiederholen es — die muttersprache in der stunde ausgeschaltet wird, was als möglich ja zur genüge bewiesen ist? Die muttersprache wird nur dann „ins bewußtsein springen“ usw., wenn der fremdsprach-

schüler an den erziehungsschulen in einer fremden sprache denken lernen. Mögen sie sich auch einige, selbst mehrere wochen so einprägen, daß sie dieselben ohne die vermittlung der muttersprache gebrauchen, so ist diese doch im allgemeinen nicht auszuschalten. Sie ist zu fest mit dem bewußtsein verknüpft, als daß dieses nicht in ihr sich seinen inhalt vergegenwärtigen sollte. Es bleibt also nichts übrig, als die ins bewußtsein springende und sich mit dem psychischen inhalt der muttersprache bewußt in die fremde sprache zu übertragen, d. h. zu übersetzen. Es sind also alle anstrengungen, die schüler dazu zu bringen, daß sie in einer fremden sprache denken, als überspannte, den rahmen der erziehungsschule weit überschreitende vom standpunkte der pädagogischen hygiene zurückzuweisen.

Wenn nun also die hin-übersetzung, d. h. die bewußte übertragung der muttersprache in die fremde, als die allein mögliche art der handhabung der fremden sprache in der schule erscheint, so stellt sich eine psychologische untersuchung der übersetzung in die fremde sprache im sinne des pädagogischen kritizismus als der kernpunkt unserer abhandlung dar.

Es fragt sich also: entspricht die hin-übersetzung dem sinn der sprache und dem der jugendlichen natur? Zur beantwortung dieser frage wird es zweckmässig sein, die übersetzungstätigkeit an sich etwas näher zu betrachten. Die übersetzung enthält zwei teile: der erste ist rezeptiv, d. h. der in der sprache ausgedrückte gedanke ist genau zu erfassen, der zweite ist produktiv, d. h. der erfaßte gedanke ist in der fremden sprache möglichst genau und möglichst im geiste dieser sprache auszudrücken. Da es nun wesentlich gleichgültig ist, woher ich den gedanken bekommen habe, ob er

ohne ausdruck dem schüler nicht zu gebote steht, selbstverständlich nicht dann, wenn man ihn zwingt, von der muttersprache auszugehen, d. h. in die fremde sprache zu übersetzen. Im gegensatz zu dem herrn v. s. sagen wir uns daher, daß gerade dieses übersetzen zu unterbleiben habe. Das denken in der fremden sprache soll sich unserer meinung nach — ohne alle „überspannung“ — innerhalb dessen bewegen, was dem schüler in dem fremden milieu des unterrichts vertraut geworden ist.

*D. red.]*

meinem innern entsprungen oder mir von außen, etwa durch gebürden oder in einer sprache mitgeteilt worden sei, muß die produktive teil der übersetzung ein der darstellung eines originalgedankens gleiches tun sein. Ein gedanke, d. h. ein einheitlicher vorstellungskomplex, erschöpft sich in der regel in einem satz. Nun ist der satzbau, wie ich an der hand der modernen wissenschaftlichen grammatik und psychologie in einem in den nummern 74 und 75 des jahrganges 1904 der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* veröffentlichten vortrage näher ausgeführt habe, eine analytisch-synthetische tätigkeit, in der die analyse, obgleich sie erst durch die synthese ermöglicht wird, das primäre ist.

Die übersetzung muß also in ihrem produktiven teile eine analytisch-synthetische tätigkeit sein. Anders ist auch eine künstlerische übersetzung nicht denkbar, und so beschaffen muß jede, auch die geringste, übersetzung in die muttersprache sein, wenn sie einer ihrer stufe entsprechenden freien arbeit in dieser sprache gleichwertig sein soll. Eine solche, d. h. analytisch-synthetische her-übersetzung kann man vom schüler verlangen, weil man bei ihm eine dazu erforderliche beherrschung der muttersprache nach maßgabe der an ihn überhaupt zu stellenden anforderungen voraussetzen muß.

Anders ist es bei der hin-übersetzung. Während bei der her-übersetzung die fremde sprache, nachdem einmal der in ihr ausgedrückte gedanke erfaßt ist, rasch und leicht sich von dem gedanken löst und aus dem bewußtsein weicht, so daß die muttersprache ungehindert in aktion treten kann, bleibt diese mit dem in ihr ausgedrückten und perzipierten gedanken verbunden und behauptet hartnäckig ihren platz im geiste des übersetzers. Bei der hin-übersetzung kann also die sprach-tätigkeit nicht vom ganzen des gedankens ausgehen; sie kann nicht einmal vom gedanken überhaupt ausgehen, sondern sie muß die sprache zum ausgangspunkt nehmen. Der satz der muttersprache muß stückweise, gleichsam in kleinsten portionen, bewußt in die fremde sprache übertragen werden. Die hin-übersetzung ist also, zumal bei den lernenden, nicht, wie die freie sprach-tätigkeit oder die her-übersetzung, ein von einem ganzen ausgehendes, analytisch-synthetisches tun, sondern sie ist eine mühsame, mosaikartige zusammensetzung eines

satzes aus den teilen eines in der muttersprache gegebenen satzes, eine synthetische tätigkeit. Freilich kann auch hier die analyse nicht fehlen, insofern als die teile des neuen satzes vom ganzen aus verglichen und aufeinander bezogen werden müssen; aber die analyse tritt gleichsam als korrektiv der synthese erst nachträglich hinzu. Bei der hin-übersetzung kehren sich also die psychischen funktionen um; sie ist syntheseanalyse; war die her-übersetzung synthetische analyse, so ist die hin-übersetzung analytische synthese. Indes ist damit das wesen der hin-übersetzung noch nicht erschöpfend dargetan. Läßt sie schon die umkehrung der in der sprachtätigkeit wirkenden psychischen funktionen als ein dem wesen der sprache widersprechendes tun erscheinen, so fragt es sich noch, ob denn eine sprache sich überhaupt verstandesmäßig zusammensetzen läßt. Die antwort ergibt sich leicht aus der erwägung, daß sprachschöpfung und sprachhandhabung im grunde ungewollte oder wenigstens unterverständliche vorgänge sind, in die sich der verstand in nur verhältnismäßig geringem maße einsieht verschafft hat. In unzähligen fällen, in denen sich der verstand über die angemessenheit oder richtigkeit eines ausdrucks keine rechenschaft geben kann, empfindet ihn das sprachgefühl, das im grunde als sprachgewohnheit aufzufassen ist, als passend oder unpassend. Was verstandesmäßig in einer sprache ist, ist in ihrer grammatik als abstraktes, oder wenigstens klassifizirtes tatsachenmaterial niedergelegt. Daraus ergibt sich die forderung, daß die übersetzung in unseren schulen auf das rein verstandesmäßige der sprache, auf die einübung der grammatik beschränkt werde.<sup>1</sup>

Wie wird die hin-übersetzung aber überhaupt möglich? Dadurch, daß das wort der muttersprache das entsprechende fremde in erinnerung bringt. Es ist also im grunde eine asso-

<sup>1</sup> Wir können nicht zugeben, daß die grammatik — irgend einer sprache — rein verstandesmäßig, also s. z. s. logisch konstruirbar sei. Dem scheint uns auch das im text folgende zu widersprechen. Auch ist uns unerfindlich, weshalb die „einübung der grammatik“ nicht innerhalb der fremden sprache, sondern auf dem umwege über die bald so sehr abweichende, z. t. anderen gesetzen folgende muttersprache erfolgen soll. Vergleichen mag ja nützlich sein; das rechtfertigt aber das Umübersetzen nicht. *D. red.]*

ziative tätigkeit. Nun lehrt die tägliche erfahrung, daß das fremde wort das der muttersprache viel leichter assoziiert ab- umgekehrt. Daraus folgt, daß die reproduktion einer sprache um so leichter vor sich geht, je fester diese im bewußtsein ist, oder, um einen bündigen technischen ausdruck zu gebrauchen, je größer die psycho-physische disposition zu der betreffenden sprache ist.

Die übersetzung setzt also die disposition zu der sprache, in die übersetzt wird, voraus; wenn die übersetzungsmethode aber diese disposition (und das sprachgefühl) zu erwerben sucht, so befindet sie sich in einem *circulus vitiosus*, welcher die unfruchtbarkeit und schwierigkeit der hin-übersetzung zur genüge dartun dürfte.

Mit der behauptung nun, daß die psychophysische disposition zu einer sprache dem übersetzen voranzugehen habe, stimmt die erfahrungstatsache überein, daß rückübersetzungen kurz vorher durchgenommenener fremsprächlicher texte verhältnismäßig leicht von statten gehen. Hier ist eben das einschlägige sprachmaterial infolge des geringen zeitabstandes zwischen aufnahme und reproduktion lebendig im bewußtsein, d. h. es ist eine temporäre disposition zu diesem sprachmaterial gegeben. Dieser umstand führt uns dazu, die forderung, die übersetzung auf die einübung der grammatik zu beschränken, mit dem zusatze zu modifizieren, daß zu dieser übersetzung nur einzelsätze, deren sprachmaterial einem kurz vorher durchgearbeiteten lese-stücke entnommen ist, verwendung finden sollen.

Die eben geschilderte übersetzung ist die einzige dem wesen der sprache entsprechende art des aktiven gebrauchs der fremden sprache, die in der erziehungsschule möglich ist. Alle methoden und ziele, welche den aktiven gebrauch des sprachganzen zum objekte haben, sind vom pädagogischen kritizismus zu verwerfen. Es darf ruhig ausgesprochen werden, daß die tatsächlich existierende, lehrer und schüler drückende und schädigende überbürdung zum größten teil in den auf produktion in den fremden sprachen abzielenden forderungen ihre ursache hat. Diese überbürdung wird aber noch empfindlicher und schädlicher gemacht durch den umstand, daß die hin-übersetzung absolut interesselos ist. Sie ist an sich inter-

selbst, weil sie vom inhalte abzieht, rein formell ist. Aus diesem grunde widerspricht sie — hier kommen wir zum zweiten theile unserer frage — nicht bloß der menschlichen natur, der verfassung des menschlichen geisteslebens, insofern nur inhalte den geist erfüllen, assoziirend wirken und thätigkeit in den vorstellungsorganismus bringen, sondern besonders auch der jugendlichen natur. Denn der sinn der jugend ist nicht auf das abstrakte, oder gar rein formelle, sondern auf das konkrete, sachlich-inhaltliche gerichtet. Soll es also noch zu verwundern sein, daß wir lehrer gerade bei übersetzungen mit unfleiß, oberflächlichkeit und unaufmerksamkeit zu kämpfen haben? Was für eine stimmung dieser kampf in das lehrzimmer bringt, und wie belebend, erfrischend, herz- und geistig! und diese stimmung wirkt, braucht kaum näher ausgeführt zu werden. Es wird in meinem unterrichte auch nicht anders sein, als sonst überall; aber in meinen lehrstunden herrscht eine fröhliche stimmung und lust und freude an der arbeit, lange nicht übersetzt wird. Wenn aber das übersetzen ansetzt, oder wenn gar eine durchgenommene übersetzung repetirt wird, verschwindet das freundliche bild. Unser produktiver, übersetzender sprachunterricht wirkt deprimirend auf den schüler und nimmt ihm nicht allein die freude an den sprachen, sondern, weil diese eine so große rolle spielen, an der schule überhaupt. Es ist deshalb die weitere forderung aufzustellen, daß die oben geschilderte übersetzungsweise auf das maß eingeschränkt werde, das zur klarlegung und einübung der grammatischen gesetze absolut notwendig ist.<sup>1</sup>

Freilich verliert damit die übersetzung ihre bedeutung, die sie bisher hatte, vollständig; sie sinkt zu einem bloßen mittel zu einem zwecke herab, und damit verändert sich der fremdsprachliche unterricht wesentlich. Er muß auf den aktiven gebrauch der fremden sprache verzichten und sich auf das verständnis derselben beschränken.

Es begegnet uns nun aber die frage, ob mit diesen for-

<sup>1</sup> Was der herr verf. hier bis zum letzten satze sagt, entspricht auch unserer erfahrung. Wir schließen aber anders, und zwar, daß auch zur einübung der grammatik nicht zu übersetzen ist. *D. red.*

derungen die schulhygiene nicht mit dem zwecke des fremdsprachlichen unterrichts und mit dem der erziehungsschule überhaupt in konflikt gerät. Was nun den speziellen zweck des sprachunterrichts angeht, so muß er sich dem allgemeinen schulzweck völlig unterordnen und sich diesem entsprechend gestalten. Der allgemeine schulzweck aber ist, den wert des menschen zu erhöhen. Die erziehungsschule hat die aufgabe, den allgemeinen wert des menschen zu erhöhen; sie muß also den physischen und psychischen wert ihrer schüler zu heben suchen. Der sprachunterricht beteiligt sich an der psychischen, genauer genommen, der geistigen werterhöhung. Worin liegt aber der geistige wert eines menschen? Darin 1. daß er einen möglichst großen bewußtseinsinhalt hat, 2. daß der bewußtseinsinhalt aus möglichst wertvollen vorstellungen und gefühlen besteht, 3. daß die einzelnen vorstellungen möglichst klar und deutlich sind, 4. daß der bewußtseinsinhalt kein toter, sondern ein möglichst lebendiger, d. h. gedankenerzeugender besitz ist, 5. daß der bewußtseinsinhalt möglichst genau und in möglichst schöner form zum ausdruck gebracht wird. Und nun frage ich, welchen anteil hat die produktion in der fremden sprache an der realisierung dieses schulzwecks? Dient sie zur vermehrung und werterhöhung des bewußtseinsinhalts, zur verdeutlichung seiner elemente? Verhilft sie dem menschen zum adäquaten ausdruck seines bewußtseinsinhalts? Goethe sagt in seinen *Briefen aus der Schweiz*, daß man in der fremden sprache immer nur das allgemeine, nur die großen züge ausdrücken könne.

Es ist im allgemeinen doch nur in der muttersprache möglich, alles auszudrücken, und selbst dazu bedarf es großer und andauernder übung. Daß aber der bildungsgrad desjenigen, der alles, auch die feinsten gedanken und zartesten gefühle in seiner muttersprache auszudrücken vermag, viel höher ist, als der eines menschen, der nur das allgemeine, das banale in mehreren sprachen wiedergeben kann, wird durch den umstand bestätigt, daß der sprachenunkundige dichter ein ungleich höheres maß von allgemeiner wertschätzung genießt, als der sprachengewandteste kommis. Sind also die bemühungen, den schüler dazu zu bringen, daß er in einer fremden sprache

denkt, vom standpunkte des allgemeinen schulzwecks aus betrachtet, nicht geradezu absurd? In bezug auf jeden der oben genannten fünf punkte kann der produktive sprachunterricht nur hemmend und schädlich wirken. Ganz besonders aber in bezug auf den letzten: die adäquate ausdrucksfähigkeit, die von vornherein nur in der muttersprache zu erwarten ist. Es ist hier der ort, eine sache zu besprechen, die von der pädagogik bisher nicht beachtet und erst in neuester zeit von professor Wirth in Bayreuth ins auge gefaßt worden ist: nämlich das verhältnis zwischen denken und sprache. Wenn auch zwischen denken und sprache keine identität besteht, so ist doch zwischen beiden teilen ein inniges band, so zwar, daß, je fester sie verknüpft sind, desto lebendiger und klarer beide sind. Eines bestimmt den wert des anderen. Ein wort ohne inhalt hat keinen, ein gedanke ohne ausdruck keinen objektiven wert, sogar für das eigene bewußtsein; ein unversinnlichter, unverkörperter bewußtseinsinhalt ist stets undeutlich, formlos. Die bedeutung der sprache für die entwicklung des denkens und die bedeutung dieses für die entwicklung der sprache sind ja bekannt; sie bedingen sich wechselseitig. In diesem innigen verhältnis nun zwischen denken und sprache (mutter-sprache natürlich!), das das objekt der sorgfältigsten pflege sein sollte, greifen die fremden sprachen störend ein, ganz besonders aber der produktive sprachbetrieb, die assoziation von der mutter- zur fremden sprache.<sup>1</sup> Anstatt daß der

<sup>1</sup> (Eben weil jenes innige band zwischen denken und sprache besteht (worauf schon öfter hingewiesen ist), muß die aneignung der fremden sprache auch neue denkformen vermitteln. Das „allgemeine“, die „großen züge“ brauchen nicht das „banale“ zu sein. Wir knüpfen gerade an diese stelle des textes an, weil auch hier wieder deutlich hervortritt, daß sich der herr verf. den „produktiven sprachbetrieb“ nur als hin-übersetzen denkt. Was er weiterhin zugunsten des „rezeptiven“ sagt, lassen wir gerne gelten. Wir sehen auch in dem „produktiven sprachbetrieb“ in unserem sinne (ohne umweg über das deutsche, innerhalb des fremden milieus) vor allem das gute, daß durch ihn am sichersten der sprachunterricht so „belebend, erhellend, herz- und geistbildend“ wird, wie das gegenteil hiervon (s. o. s. 263) durch das übersetzen, — was denn auch der rezeption förderlich in jedem sinne ist.

muttersprachliche ausdruck in dem schüler den adäquaten psychischen inhalt ins bewußtsein ruft, muß der schüler sich daran gewöhnen, den betreffenden ausdruck in einer oder mehreren fremden sprachen zu reproduzieren. „Der schüler erinnert sich“, sagt Wirth zutreffend, „immer weniger an sinn und bedeutung der deutschen worte, weil eben die denkschlüsse der deutschen worte an die dingvorstellungen bei ihm mehr und mehr verkümmern; er denkt hauptsächlich daran, was jedes deutsche wort auf lateinisch, griechisch und französisch heißt.“ Die folge davon ist, daß das von natur aus enge band zwischen inhalt und ausdruck gelockert wird, daß der inhalt das wort, das wort den inhalt nicht mehr so leicht findet, worin die bei den gebildeten so oft anzutreffende unfähigkeit zu raschem, unmittelbarem ausdruck, sowie das pedantische hineinlegen von weit hergeholten deutungen in worte zum guten teil ihre erklärang finden mögen. Es liegt also im interesse eines gesunden, natürlich frischen geisteslebens im individuum und in der gesellschaft, daß der produktive fremdsprachliche unterricht zu gunsten einer zu verniehrenden produktion in der muttersprache beseitigt werde.

Wird aber dadurch der fremdsprachliche unterricht nicht so sehr entwertet, daß er am besten gleich ganz aus der schule entfernt würde? Im gegenteil. Es ist gar nicht abzusehen, einen wie reichen gewinn der fremdsprachliche unterricht erhalten würde, wenn man sich entschließen könnte, auf die produktion in der fremden sprache zu verzichten und sich auf den rezeptiven sprachbetrieb zu beschränken. Dieser erst realisiert den schulzweck, wie er oben dargelegt wurde, wirklich. Er erweitert den geistigen horizont der schüler, erfüllt sie durch die beschäftigung mit den besten autoren des fremden landes mit wertvollen ideen und gefühlen und lehrt die kulturenationen einander verstehen, würdigen, achten und lieben. Was inhaltvoll, wie lebendig, frisch, anregend wäre dann der fremdsprachliche unterricht im vergleich zum heutigen betrieb, in dem lehrer und schüler infolge der geistigen martern, die in der fruchtlosigkeit und inhaltsleere ihrer heißen arbeit ihren grund haben, lust und befriedigung an ihren pflichten und der

olz auf ihren beruf einbüßen! Ethischer, ästhetischer und wissenschaftlicher inhalt würde dann den sprachlichen lehr-  
 anden, in denen bis jetzt falsche grammatikformen von der  
 ten bis zur letzten klasse die oberherrschaft führen, wert  
 ad weihe verleihen. Endlich würde ein freudigeres, frucht-  
 reres, den schulzweck wirklich erfüllendes zusammenwirken  
 on lehrern und schülern diese einander näher bringen!

Angesichts der tatsache, daß der rezeptive fremdsprach-  
 e unterricht den idealen schulzweck in jeder weise erfüllt,  
 während ihn der produktive gänzlich verfehlt, bedarf es keiner  
 sonderen sehergabe, um zu prophezeien, daß in den klas-  
 schen sprachen über kurz oder lang lehrziel und methode  
 ch in dem sinne der bloßen rezeption gestalten. Die pro-  
 duktion hat hier weder idealen noch praktischen sinn. Die  
 eren sprachen aber sind keine toten, bloß in büchern  
 stierenden sprachen, die es genügt, lesen zu können. Hier  
 mmt noch ein praktischer zweck zum idealen. Diese müssen  
 icht bloß, wenn mit dem auge, sondern auch, wenn mit dem  
 ore wahrgenommen, verstanden werden. Der neu sprachliche  
 eptive unterricht enthält also zwei teile: verständnis der  
 geschriebenen und verständnis der gesprochenen sprache. Und  
 en erblicke ich ein wirklich erreichbares und auch dankens-  
 wertes lehrziel. Erreicht die erziehungsschule *das*, so tut sie  
 enug; dann erreicht sie *multum*, entsprechend dem weisen  
 didagogischen grundsatz: *multum, non multa*!

Wenn mir nun aber entgegengehalten wird, daß das prak-  
 tische leben die fähigkeit verlangt, sich in den fremden  
 sprachen mündlich und schriftlich auszudrücken, so frage ich:  
 ersetzen die absolventen unserer schulen diese fähigkeit wirk-  
 lich? Das ist ja der jammer, daß man nach so und soviel  
 uren sprachstudiums an der schule nichts kann. Das sei der  
 mule jedoch nicht zum vorwurf gesagt; denn sie kann für  
 ds praktische leben nicht tüchtig machen, sondern nur vor-  
 bereiten. Ist aber das verständnis der geschriebenen und ge-  
 sprochenen sprache nicht vorbereitung genug zu deren prak-  
 tischen gebrauch? Und wird die rezeption noch durch eine  
 urchhalb der psychologischen möglichkeit liegende übersetzung,  
 e sie oben gefordert wurde, unterstützt, so sind doch alle

garantien dafür geboten, daß die schule eine für das praktische leben genügende vorbereitung vermittelt. Wer so ausgerüstet einmal in die lage kommt, eine reise ins ausland zu machen, wird sich gewiß leichter zurechtfinden, als der heutige absolvent unserer schulen.

Wird nun aber dadurch, daß im prinzip auf den aktiven gebrauch der fremden sprachen in den schulen verzichtet wird, nicht die internationale verkehrsmöglichkeit gefährdet? Abgesehen davon, daß derjenige, welchen sein beruf auf den internationalen verkehr anweist, die fremde sprache auch heute in ihrem lande sich zu eigen macht, scheint mir die internationale verkehrsmöglichkeit nicht nur nicht gefährdet, sondern geradexu gesteigert zu werden. Nehmen wir nur die handelskorrespondenz. Der deutsche kaufmann schreibt deutsch, der franzose französisch. Beide verstehen einander. Dient diese art der korrespondenz dem handel nicht ebenso wie die einsprachige? Ich denke noch besser, insofern als irrthümer, die in der mangelhaften behandlung der fremden sprache ihre ursache haben, vermieden werden. Läßt sich ferner diese art der mittheilung nicht auf den mündlichen verkehr übertragen? Wird der gedankenaustausch dadurch, daß jeder seine muttersprache spricht, nicht unmittelbarer, tiefer, wahrer, lebendiger? Bei den internationalen versammlungen leistet das verstehen heute schon die ganze arbeit. Hier können unsere schüler aber nicht mitleiden, weil sie infolge des zuvielerlei im fremdsprachlichen unterricht nichts recht, auch nicht hören gelernt haben.

Der gedanke der zweisprachigen internationalen mittheilung, den schon W. Bölsche in einem aufsatze in den *Sozialistischen Monatsheften* 1901, 11, 12, betitelt: *Gedanken über die schule* ausgesprochen hat, ist von weitreichender bedeutung und verdient das volle interesse der schulhygiene. Er gründet sich auf das prinzip der ökonomie der kraft, nach welchem die kultur-erhöhung von dem maße abhängt, in dem energie auf entbehrliche, unwesentliche dinge verwendet wird oder auf solche, die unentbehrlich sind und den wert des menschlichen lebens wirklich steigern. So ist z. b. der gewaltige aufschwung, den die kultur im letzten jahrhundert genommen hat, sicher in

ht geringem maße dem umstande zu verdanken, daß die ergebnisse des geistes nicht mehr in der lateinischen, sondern in der muttersprache niedergelegt worden sind. Denn nun nutzt die große energiemenge, die in der aneignung der fremdsprachen sich verzehrt, sich auf den inhalt der muttersprache zu lenken. Ähnlich würde dadurch, daß in der schule auf den produktiven sprachbetrieb verzichtet würde, dem praktischen schulzweck genüge getan, der ideale aber erst erfüllt, wenn nur dieser bedingt die fortschritte in kultur, sittlichkeit, fröhe und glück der menschheit.

Mir scheint der zweisprachige internationale verkehr die einfachste lösung der weltsprachenfrage zu sein, die ihre ursache nur in der schwierigkeit der fremdsprachlichen produktion hat. Man möchte dadurch eben zeit und kraft ersparen. Nachdem nun aber einmal die schaffung und die existenz einer künstlichen weltsprache aus psychologischen und physiologischen gründen absolut unmöglich ist, begnüge man sich mit der zeit- und kraftersparnis, die der zweisprachige internationale verkehr zur folge hätte. Man kann zwei bis drei sprachen verstanden lernen, bis man eine handhaben lernt. Der gedanke des zweisprachigen internationalen verkehrs ist realisierbar; es dürfte nur zur rascheren praktischen durchführung eines vereinkommens wenigstens unter den wichtigsten kulturvölkern, welche anregung ich dem ersten Internationalen kongreß für schulhygiene unterbreiten möchte.

Ich kann nun das fazit aus meinen erörterungen ziehen. Der produktive fremdsprachliche unterricht stellt sich, von der seite des allgemeinen schulzwecks aus betrachtet als eine ungleiche nutzlose zeit- und kraftvergeudung, vom standpunkt des pädagogischen kritizismus aus gesehen als eine quantitativ und qualitativ der erziehungsschule ungemäße forderung dar. Es kann nicht als übertrieben erscheinen, wenn man behauptet, daß die hauptkrankheit unseres schulwesens der mittelalterliche, auf die psychologie der sprache und die der jugend nicht Rücksicht nehmende, nicht bloß nutzlose, kraft- und zeitvergeubende, sondern geradezu schädliche produktive sprachbetrieb ist. Die schulhygiene hat allen grund, zu fordern, daß der sprachunterricht sich auf die rezeption beschränke, und

daß die übersetzung in nur absolut notwendigem maße zur klarlegung und einübung der grammatik in ihren allgemeinen gesetzen bloß als unterrichtsmittel beibehalten, daß aber sonst jederlei produktion in der fremden sprache abgeschafft werde. Dann ist das schulwesen von dem schwersten ballaste befreit; dann erst gewinnt es die zeit, seinem gesamtzwecke, der psychischen und körperlichen entwicklung der jugend, mit dem die schulhygiene sich identifizieren muß, gerecht zu werden.<sup>1</sup>

Nürnberg.

B. UHLEMAYER.

<sup>1</sup> [Jedenfalls ist der gedanke, den schüler auch im fremdsprachlichen unterrichte zu entlasten, ernster beachtung wert. Indessen scheint dies auch auf anderem wege erreichbar: späterer anfang des fremdsprachlichen unterrichts, geringere stundenzahl; nicht mehr als zwei obligatorische fremdsprachen; beseitigung der übersetzung, sondern auch in den abschluß- und reifeprüfungen; einschränkung des stoffes in bezug auf grammatik und wortschatz auf das typische, wichtigste; sorgfältig gewählte lektüre mit strenger scheidung der für geistige ausbildung und sprachliche förderung bestimmten stoffe; usw. Dagegen wäre ein völliger verzicht auf den regelmäßigen gebrauch der fremden sprache im fremdsprachlichen unterrichte (mit nur gelegentlichem übersetzen), geradezu unnatürlich, sowohl in hinsicht auf das objekt: fremde sprache, wie den schüler, der sich nie wohler fühlt, als wenn er sich recht lebhaft betätigen kann. D. red.]

## BERICHTE.

### BEMERKUNGEN ÜBER EINEN WINTERAUFENTHALT IN GRENOBLE

In den letzten nummern dieser zeitschrift ist viel von den ferien-  
men in Grenoble die rede gewesen. Dabei haben auch die schärfsten  
kritiker zugegeben, es möchten die übelstände, die sie glaubten hervor-  
zuheben zu müssen, bei einem längeren aufenthalt ganz oder bis zu einem  
massen grade verschwinden. Diese bemerkung veranlaßte mich,  
im letzten januar die beobachtungen aufzuzeichnen, die ich während  
meines studienaufenthaltes in Grenoble vom oktober bis februar 1902/03  
gemacht habe.

An der universität in Grenoble sind, wie ich von dort brieflich  
erfahren habe, im letzten winter ungefähr dieselben vorlesungen und  
kurse veranstaltet worden, wie im vorletzten jahre. Im pensions-  
wesen ist gegen früher eine wesentliche besserung für die große zahl  
der besucher zu erhoffen, seit sich das *Comité de Patronage* entschlossen  
hat den wohnungsnachweis in andere hände zu legen. Nachdem nun  
eine größere zahl von fremden hoffen kann, in familien passende unter-  
kunft zu finden, dürfte es nicht unnütz sein, nach den vielen sich zum  
teil arg widersprechenden urteilen über die ferienkurse, über Grenoble  
als aufenthalt für längeren besuch nach bestem ermessens vorurteilslos  
zu berichten.

Wer sich der versuchung, täglich mit heben landsleuten in gemüth-  
licher deutscher unterhaltung am bier- und skattisch zu sitzen, nicht  
gewachsen fühlt, der gehe nicht nach Grenoble. Ohne sich zu seinen  
landsleuten, meist juristen und sich weiter bildenden elementarlehrern,  
unendlich zu stellen, kann sich der philologe jedoch leicht dem  
möglichen deutschen gespräch entziehen. Unter den studenten machte  
sich übrigens der unterschied der fakultäten ziemlich bemerkbar und  
kam hier dem philologen zu gute. Es kommt übrigens auch nicht so  
sehr darauf an, ängstlich jedem landsmanne aus dem wege zu gehen,  
als vorsichtig in der auswahl seines verkehrs zu sein und ihn möglichst

unter der kontrolle von franzosen zu halten, indem man seine landsleute in seine pension einführt und mit den französischen wirtin bekannt macht. Nur der sieht sich auf seinen studien schädlichen verkehr mit landsleuten angewiesen, der mangelhaft vorbereitet nach Grenoble kommt. Es heißt auch hier: wer da hat, dem wird gegeben. Sonst gewandte und gebildete leute waren meinerzeit von förderndem verkehr mit franzosen so gut wie ausgeschlossen, wenn sie gar nicht mitreden konnten. Dem fremden, der mehr als radebrechen kann, kommt der franzose freundlich entgegen, weil er bei ihm sympathie für sein vaterland voraussetzt; den ausländer, der die französische sprache nicht handelt, sieht er jedoch für eine art barbaren an, trotz aller verbindlichen redensarten, die er ihm vielleicht anfangs über sein französisch sagt. Grobe verstöße gegen die grammatik und die aussprache erregt der franzose schließlich, ohne sie zu verbessern; während er ihm freude macht, den schon fortgeschrittenen ausländer auf feinere unterscheidungen aufmerksam zu machen.

Auch wer mit den besten absichten und wohl gerüstet nach Grenoble kommt, darf nicht erwarten, daß ihm alle erwünschte forderung mühelos zufallen, jegliche unbequemlichkeit und enttäuschung aber erspart bleiben wird. Man tut gut, nicht alle versprechungen mit ausnehmen, die einem im eifer der lebenswahrigkeit gemacht werden, für bare münze zu nehmen.

Eine sehr große enttäuschung bereitete uns z. b. die *Association Générale des Étudiants* in Grenoble. Alle bemühungen der professoren und des *Comité de Patronage*, eine *fusion* der freunden und der französischen studenten im großen zu schaffen, scheiterten kläglich, ebenso wie die gemeinsamen abende im *Café Debon*, aus denen schließlich deutsche kommerse wurden. Ein vertrauenswürdiger herr sagte mir, die *fusion* der *Association* seien ein beliebter aufenthalt nur gegen ende des monats, wenn vielen der wechsel ausgeht. Das stimmt auch zu meinen beobachtungen.

Vielgerühmt ist die leichtigkeit, mit der man in Grenoble mit gebildeten franzosen stundenaustausch haben kann; man darf nur nicht die leichtigkeit vergessen, mit der man auch bald wieder auseinander kommen kann, wenn man sich nicht sehr eifrig bemüht.

Die hauptsache ist und bleibt die pension, bei deren wahl man nicht so sehr auf die billigkeit, als auf den bildungsgrad der inhaber sehen sollte. Der so wichtigen pensionsfrage wird jetzt vom *Comité* ernstere sorgfalt gewidmet als früher. Um die oberlehrer, die *professeurs*, hat man sich im allgemeinen schon immer bemüht. Es wird sich besonders darum handeln, noch eine reihe gebildeter familien zu aufgeben des vorurteils gegen die aufnahme von pensionären zu gewinnen, und dazu können die deutschen selbst viel beitragen.

Wer in besseren kreisen dort aufnahme und unterkommen finden will, muß sich, wenn aus keinem anderen grunde, zu seinem eigenen

vortheil, in die sitten seiner umgebung schicken und sich hüten, anstoß zu erregen. Es war bitter, was man manchmal über die deutschen zu hören bekam. Zu meiner zeit gab man zu, daß unter den deutschen sehr viele befänden, die *bons* seien. Es war aber erst kurze zeit her, daß einer dame am Boulevard Gambetta ihre wohnung gekündigt worden war, weil ihre pensionäre, deutsche studenten, durch ihr nächst-  
 amst störendes treiben das ganze haus gegen sich und ihre wirtin aufgebracht hatten. Ich hörte sogar einmal die jungen deutschen studenten mit jungen hunden vergleichen, die sich nach eben vollendeter circasur austoben.

Gegen deutsche junge mädchen, selbst aus sehr guten familien, war man noch sehr viel mißtrauischer. Ehe man sie zum stunden-  
 nachsch ins haus aufnahm, ließ man sie längere zeit auf der straße und in der universität beobachten! Sehr unsympathisch war den nationen und frauensinnen, die ich kennen lernte, der sogenannte *jeu sérieux*. Er schien ungefähr den karikaturen unserer schneidigen *salons*, *amateurs* und korpsstudenten zu entsprechen (*raide et sérieux*). Den französischen, die eine feine, aber zwanglose höflichkeit waren, imponirte die leicht unständlich werdende deutsche art der gesellschaften gar nicht, sie fanden sie pedantisch.

Von den deutschen oberlehrern, den *professeurs*, hatte man im allgemeinen eine recht gute meinung und kam ihnen freundlich entgegen. Mehrere deutsche oberlehrer behauptete meine wirtin zuerst für französische officiere in zivil gehalten zu haben. Auch wohlgezogene leute können sicher sein in besseren kreisen freundliche aufnahme zu finden, und wenn sie gar etwas gewandt in der unterhaltung, noch schlichtschuhläufer und musikalisch sind, dürfen sie darauf rechnen, einen angenehmen und nützlichen winter in Grenoble zu haben.

Von meiner und anderen guten pensionen weiß ich aus eigener erfahrung, daß sie doch bei weitem mehr boten als eine kost- und schlafstätte.

Bei uns war es eine zeitlang sitte, nach tisch der reihe nach aus *les Contes français* vorzulesen. Abends las ich auch öfters in französischer übersetzung stellen aus Klopstock, Bürger, Schiller, Goethe vor und befragte dann meine französische zuhörerschaft über ihre eindrücke. Auch über französische schriftsteller wurden die Meinungen ausgetauscht und interessante stellen vorgelesen. Desgleichen wurde auch über geschichte, geographie, sogar politik und religion und vor allem über unseren kaiser viel gesprochen.

Einen besonderen reiz erhielt das leben in der pension durch die sich ziemlich schnell einstellende persönliche annäherung, die ich auch in anderen familien beobachtet habe; wohl ein vorzug der verhältniß-  
 mäßig kleinen und ruhigen stadt. Bald auch wurden wir mit den freunden des französischen hauses bekannt. Besuch wurde außer am

*jour (fiere)* meist im gemeinsamen zimmer empfangen und wir zum bleiben und zur teilnahme am gespräch aufgefordert.

Fast jeden sonntag abend wurden zur unterhaltung und belehrung der gäste gesellige zusammenkünfte mit französischen familien veranstaltet. Da gab es lustige aussprache- und sprechübungen (wie folgende z. b.: *je vous vends l'eau qui a éteint le feu, qui a brulé le bûton, qui a battu le chien, qui a mangé le chat, qui a mangé le rat, qui a rongé la corde qui tient la clef de mon jardin*; oder die geschichte vom *Jupiter foudroyant*: *Je vous remets Jupiter en mains foudroyant l'univers, foudroyant les humains, il a tant foudroyé de sa foudre foudroyante que croyant foudroyer mon oncle, il a foudroyé ma tante — foudroie-lui, foudroie-moi, foudroie-toi, foudroie tout ce que tu voudras*).

Karten- und besonders rätsel- und pfänderspiele wurden vorgenommen, bei denen man alle seine vokabelkenntnisse zusammennehmen mußte und wirklich, wenn man sich für solche unterhaltungskünste nicht zu gut hielt, mancherlei spielend lernen konnte. Auch wurde deklamirt, musizirt und gesungen. Wer nur wollte, konnte für beobachtung von sprache und sitte wohl gewinn davontragen. In anderen pensionen wurde es ähnlich gehalten.

Von den im hause verkehrenden familien wurden wir bald aufgefordert, am empfangstage besuche zu machen. Von dieser erlaubnis habe ich reichlich gebrauch gemacht, und als ich bemerkte, daß der verkehr in guten familien mindestens so nützlich sei, wie der besuch der vorlesungen, bat ich meine wirtin, Madame Baron, Cours Berriat 25 mich noch in weitere familien einzuführen. Das hat sie mit der größten bereitwilligkeit gethan. Artig und aufmerksam wurde man überall empfangen. Besonders hervorheben will ich eine liebenswürdige familie aus dem Bourbonnais. Der herr, der in der deutschen Schweiz bekannt ist, sagte mir, die deutschen sollten auch in seine heimat kommen dort seien sie einer besonders herzlichen aufnahme sicher.

Mancher wird sagen, bei solchen besuchen am *jour* der dazwischen werde für die sprache nicht viel herauskommen. Ich kann dem nur widersprechen. Es ist schon eine treffliche übung, sobald der dienstbote den ausländler angekündigt hat, vor die fremde gesellschaft, deren augen und ohren auf den ankömmling gerichtet sind, hinzutreten und wenn auch nur auf einige minuten, unter dem stillschweigenden aber andern gäste, mit der dame des Hauses die unterhaltung zu führen. Da lernt man jede sprechache ablegen.

In bekannteren familien spricht man auch bald über andere dinge, als die bald erledigten themata, vom wetter, herkunft, zweck des aufenthaltes und darüber, wie es einem gefällt. Auch einige professorendamen empfangen regelmäßig die freunden; wenn man aber nicht zu einer zeit kam, zu der verhältnismäßig wenig landleute waren, war der besuch der andern salons, die nicht mit der universität zusammenhängen, lehrreicher. Auch durch standeaustausch kann man

mit familien bekannt werden. So lernte ich den biederen französischen landstand in der familie eines herrn Meoud kennen, der große stücke auf unseren kaiser hielt und auf die engländer schalt, die er durch unehlsbeziehungen kannte. Ein anderer stundenaustausch führte mich zu der familie des herrn professors Morillot von der *Faculté des Lettres*. In einer großen stadt würde man kaum so viel mühe zu derartigem mühe finden, vielleicht auch nicht überall so viel entgegenkommen.

Es war doch ein lohnender einblick in französisches leben, den man ohne große mühe gewinnen konnte. Im vornehmen salon einer dame aus der *magistrature* z. b. hörte man einen weltgewandten anwalt die aussichten der politischen karriere erörtern, bei einer professoren-dame wurde ich auf den neuen roman von Marcel Tinyre: *La Maison à Poche* aufmerksam gemacht, anderwärts sprach man von reise-erwünschten aus dem modernen Deutschland, während die hochbejahrte dame eines ingenieurs in der Rue Voltaire die gute alte zeit vor der publik vertrat, in der man in den höheren stellen noch keine empor-kommenlinge aus niederem stande fand. Die sogenannte beste gesellschaft in Grenoble ist bekanntlich noch recht exklusiv und mit der demokratischen neugestaltung der sozialen verhältnisse offenbar noch nicht recht ausgesöhnt, sonst könnte man sich nicht ablehnend sogar gegen professoren der universität verhalten, außer wenn sie von angesehenen, reichen, alten familien stammen oder mit solchen verschwägert sind.

Der deutsche achtet natürlich auch darauf, wie man über Deutschland denkt. Im allgemeinen kam es mir vor, als ob die franzosen in Grenoble sehr mit sich und ihrem vaterlande zufrieden wären und für Deutschland weder im guten noch im bösen ein sonderliches interesse hätten, was natürlich nicht ausschließt, daß im stillen alte eifersüchzen und neue hoffnungen leben. Aufgefallen ist mir bei einfachen und bei gebildeten leuten, daß ohne absicht zwischen *Alsace* und *Allemagne* getrennt wird, wie in den zeitungsn. Zu kaisers geburtstag veranstalteten wir deutschen einen regelrechten kommers und schmückten den saal des Café Debon ringsum mit deutschen fahnen und dem bildnis unseres kaisers, bei offenen türen, an der straße. Nur neugierige blicke wurden hineingeworfen, aber niemand regte sich darüber auf. Wenn auch selten, so habe ich doch auch direkt freundliche worte über Deutschland gehört, besonders von einfachen leuten; eigentümlich berührte mich dagegen gerade bei einer gebildeten dame ein stabergläubisches vorurteil, daß nämlich von Deutschland aus finstere ströme gegen Frankreich und sogar in Frankreich selbst gesponnen würden. Gambetta z. b. soll durch Bismarcks schuld ein so unerwartetes todt gefunden haben.

## II. Die universität.

Die grenobler universität ist, wie die verhältnisse sich entwickelt haben, im wesentlichen eine vorbereitungsanstalt auf höhere studien.

Auf befragen erklärte mir ein kollege vom lycée, aggregationen an der *Faculté des Lettres* können in Grenoble selten oder gar nicht vorkommen, meist werde nur der grad eines *licence* erworben. Der universität in Lyon gegenüber hat die in Grenoble seit einigen jahren einen schweren stand, und um lebensfähig zu bleiben, hat sie versucht, ausland, besonders deutsche juristen anzuziehen.

Weder in den für franzosen bestimmten, noch in den für ausländer vorbehaltenen stunden soll der deutsche philologe erwarten, streng fachwissenschaftlicher weise nach art deutscher universitätsvorlesungen gefördert zu werden, dazu würde schon die geringe in einen kursus angesetzte zeit nicht genügen. Man komme vielmehr zu der erwartung, gebildete und wohlunterrichtete leute zu hören, die sich bemühen, uns ihre heimische kultur in sprache, litteratur, kunst und geschichte auf die leichteste art näher zu bringen. Wenn man bedenkt, daß in Frankreich in viel höherem grade als bei uns durchbildung im verständnis der muttersprache und der nationallitteratur zur allgemeinen geistigen kultur gehört, wird es einem weniger als fremden, vom universitätslehrstuhl herab männer, deren spezielle lehraufgabe es nicht ist, über französische sprache und litteratur reden zu hören. Gelehrte untersuchungen waren es zwar nicht, die im oktober ferienkursus ein jurist über französische grammatik anstellte, trotzdem bin ich seinen knappen, klaren ausführungen über den gebrauch des infinitivs mit vielem interesse gefolgt. Dilettantisch sind im grund genommen auch alle litterarischen interpretationen des herrn de Crouzet und doch bringt er unzweifelhaft seinen zuhörern die behandelten stoffe, trotz mancher mit unterlaufenden redensarten, innerlich näher.

Der philologe darf auch nicht die ungleiche vorbildung des hörenerkreises vergessen, denen der dozent in Grenoble sich anzupassen hat. Man hat früher versucht, gruppen von anhängern und fortgeschrittenen *auditeurs* und *professeurs*, zu bilden. Der versuch ist aber an dem verhalten der lehrerinnen gescheitert, die, vor die wahl gestellt, als *professeurs* sein wollten! Hoffentlich macht man kommenden sommer mit den für kleine gruppen geplanten lektürestunden bessere erfahrungen. Solange die universität Grenoble darauf angewiesen ist, fremde aller vorbildungen willkommen zu heißen, wird es zum teil an den deutschen philologen selbst liegen, wie hoch der wissenschaftliche stand der vorlesungen und übungen sein wird. Mehrfach bemühten sich die dozenten, sich mit den deutschen akademikern in der vorlesung selbst in persönliche beziehung zu setzen und aus ihnen einen engeren zuhörerker zu bilden. Man kann im allgemeinen nicht sagen, daß sie dabei sehr ermunternde erfahrungen machten. Vielleicht wird die aktive teilnahme noch reger, wenn man sich auf die neue vorlesung etwas vorbereiten kann.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> M. Dumesnil ließ sich zu beginn seiner vorlesung alle hörer einzeln vorstellen und forderte sie auf, ihn in seiner wohnung, 4, Rue

Ohne übertreibung darf man wohl sagen, daß kaum eine zweite universität in Frankreich zu finden sein wird, deren dozenten auf die fremden in jeder weise soviel rücksicht nehmen, wie es in Grenoble geschieht. In diesem sinne glaube ich, daß eine französische dame sagt hat, die mir unter anderem erst kürzlich folgendes aus Grenoble schrieb: *ce ne sont pas les ours qui pichent, je vous assure, je reçois des lettres d'anciens pensionnaires qui ont été à Caen, à Nancy, à Besançon, à Montpellier et qui préfèrent Grenoble...*

Trotz aller vorzüge müßte man aber doch dem deutschen philologen raten, Grenoble und seine universität während des semesters zu besuchen, wenn man zu dieser zeit dort viel schlechtes französisch hörte. Das in der stadt im allgemeinen ein gutes französisch gesprochen wird, kann man sehr bald erfahren, wenn man südwärts etwa bis Montélimar fährt und auf der bahn die schaffner nur rufen hört. *Montez en voiture, et vous plait*. Wie aus einer anderen welt klingen die nasalvokale und das völlig geschlossene *e* in *plait*! In einem punkte glaube ich allerdings ist auch in Grenoble schon im allgemeinen charakter der aussprache die nähe des südens zu bemerken. Die sprache ist nicht mehr so leichtflüssig wie im norden. Bei personen aus den nördlichen und westlichen dörfern — aus anderen habe ich nicht recht welche kennen gelernt — erinnerte mich die aussprache schon etwas an die der italiener, die französisch sprechen. Unter den dozenten der *Faculté des Lettres* war zu meiner zeit in Grenoble nur ein einziger einheimischer; er sprache wie ein „backbrett“, hörte ich von ihm sagen. Die dialektale eigentümlichkeit trat bei ihm wohl individuell besonders stark hervor. Bei älteren eingewohnten leuten fiel mir auch eine sehr conservative aussprache von *l mouillé* auf; Mr. Micoud, der vater, sprach fast genau *pje* — *filie*. Allgemein bekannt ist der nicht nur bei französischen leuten vorkommende singende tonfall am ende des satzes mit starker dehnung des letzten tonvokals. Wem klingt nicht noch

Mineau, zu besuchen mit der versicherung steter bereitwilligkeit, im fall er ihnen mit rat und tat nützlich sein könnte. Ich glaube nicht, daß von dieser freundlichen erlaubnis viel gebrauch gemacht wurde. Ich kann nur allen philologen, die nach Grenoble gehen wollen, dringend raten, die bekanntschaft dieses lebenswürdigen herrn zu suchen. Wer von Grenoble nach Paris gehen will, wird gut tun, sich von ihm eine empfehlung an meinen freund Monsieur Lucien de Sainte-Croix, *Relateur Secrétaire du Sénat, Rue des Saints Pères 11*, mitgeben zu lassen. Bedäuflich will ich alle deutschen philologen auf diesen herrn, einen wahren getreuen Eckart der deutschen in Paris, hinweisen. Die gastfreundschaft von M. Besson und M. Hauvette gegen die fremden von einiger *distinction* ist so bekannt, daß man nichts mehr zu ihrem lob zu sagen braucht. Leicht stellen sich auch freundliche beziehungen zu professoren der juristischen fakultät ein.

*bonjour, monsieur, comment allez-vous—s'* oder *bonjour, madame—me!* In den ohren, besonders wie manche es aussprachen! Ob andere eigentümlichkeiten, wie die sehr offene aussprache von *au* und *eu* in fällen wie *autre, remuée, Chartreuse* die gleichsetzung von *notre* und *nôtre*, die neigung offenes *a* (*eu*) fast wie *u* (*ou*) zu sprechen, z. b. *neuf* fast wie *nouf*, mehr dem landdialekt als der stadtaussprache zukommen, und inwieweit beide zusammenfallen, vermag ich nicht zu entscheiden. Auffallend war mir, daß meine wirtin, die aus einem der ländere abwärts gelegenen vororte, Voreppe, gebürtig ist, in die erwähnten eigentümlichkeiten verfiel, sobald sie erregt war und sehr schnell sprach. Im allgemeinen kann man zu der behauptung zurückkehren, daß das französisch der gebildeten leute in Grenoble, die dort, wie in anderen städten mit lebhaftem verkehr, aus den verschiedensten gegenden zusammenströmen, ein recht annehmbares ist.<sup>1</sup>

Geschlossenes *e* (*é*) statt des offenen (*è*) in den endungen *ais, es, aient, -el*, in worten wie *progres, mais*, von *des, les, mes* usw. gar nicht zu reden, habe ich auch in Grenoble in der universität gehört — von deutschen elementarlehrern —, bei einem universitätsprofessor fiel es mir sehr unangenehm auf — in Paris auf der Sorbonne. Man darf jedoch wohl nicht vergessen, daß bei einem urteil über die aussprache von *e*, geschlossenem *e*, das mit offenem wechselt (*e — é*), einige vorsicht angebracht ist, da in Frankreich selbst schwankungen stattfinden und zwar so, daß sogar dieselbe person nicht immer gleichmäßig spricht. Mr. Colardeau hatte daher wohl recht, sich über diesen punkt mit vorsicht auszudrücken. Als allgemeine regel forderte er *e* (*sec*, wie er sich ausdrückte) auch in *-el, -és, -ai, -ei, -él* unter *ton*.<sup>2</sup>

Der vielberufene herr Varenne stammt aus Nîmes. Er ist kein gelehrter und will keiner sein. Ich wüßte nicht, wer seine unberechtigten regeln und wüßlichen eigentümlichkeiten für maßgebend gehalten hätte; an dessen aussprache war gewiß nichts mehr zu verlernen. Die leiter des ferienkurses lassen künftig mit recht herrn Varenne nicht

<sup>1</sup> Nur der sache wegen sei erwähnt, daß M. de Sainte-Croix mich in Paris mit den worten: *vous avez bien fait d'aller d'abord à Grenoble* begrüßte, als er mich sprechen hörte, ähnlich äußerte sich der abbe Rousselot, dem jede schmeichelei fern lag.

<sup>2</sup> Es mag auch an die erörterungen von F. Sarcy im *Tém* (16. juli, 3., 10., 17. oktober 1881) erinnert werden, in denen er unter anderem auch untersuchte, ob der monat *mai* mit *e* oder *é* zu sprechen sei. Er schloß: weder *e* noch *é*, sondern: *un son intermédiaire*. Er handelte sich dabei um die reime: *je sème: mai, (je) fermai: mai, j'aimai: mai* in Victor Hugos gedicht: *Proserpée, regarde les roses (L'âme quatre vents de l'esprit, t II, Le herbier lyrique, XXV)*. Man vergleiche auch Eggert, *Phonetische und methodische studien in Paris*, p. 85, 86. Rousselot in seinem *Précis de prononciation française*, p. 184 ff.

so in den vordergrund treten. Es wäre aber einfach undankbar, der verdienste dieses herrn um die deutschen oberlehrer nicht zu gedenken. In seiner familie habe ich die freundlichste aufnahme gefunden und andere franzosen kennen gelernt, ihm verdanke ich einen meiner nützlichsten stundenaustausche, auf schönen gebirgstouren war er unser immer dienstbereiter und gutgelaunter begleiter. Ohne ihn wäre mir am ende das lycée, wo er *professeur de septième* ist, ganz verschlossen geblieben.<sup>1</sup>

Hans sehr wertvolle anregung gab er mir auch für die aussprache: er forderte unerbittlich den leisen vokaleinsatz und machte sich über den „knackgerausch“ lustig.

M. de Crozals würde ich nur trotz seiner gewählten aussprache, die vielleicht wegen derselben, nicht zum vorbilde nehmen. Mir schien, er legte besonderen wert auf eine zierliche und elegante aussprache, während es uns in erster linie um eine korrekte zu tun ist.<sup>2</sup>

Die bisher so sehr vermißte vorlesung über artikulations-phonetik wird ja nun im juli M. Passy halten. Wir freuen uns zu dieser neuerung, ohne M. Colardeaus bisheriges kolleg herabsätzen zu wollen. Merkt, daß in seinen vorträgen historische lautlehre und geschichte der rechtschreibung stark hervortreten, liegt ein zugeständnis an die deutsche wissenschaft, denn M. Colardeau hat seine vorlesung zum großen teil auf grund deutscher vorarbeiten zusammengestellt. Er übte sich auch offenbar durch die anwesenheit deutscher philologen an solchen exkursen ermuntert. Man konnte auch nicht behaupten, im mermerzen in dem zuhörerkreise ein bedürfnis nach beschreibender oder gar experimenteller phonetik gefühlt wurde.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Interessant ist auch folgende tatsache. Ein deutscher neu-philologe, der während seiner sommerferien bei M. Varenne als pensionär reisen war, hielt unmittelbar darauf vor einem der namhaftesten neu-philologen unter den norddeutschen direktoren eine probelektion und schlug wegen seines guten französisch alle anderen bewerber aus dem feld.

<sup>2</sup> Über die aussprache von *ils ont* erklärte er z. b.: *il's* sei eleganter als *ils*, statt dabei auf den singular *il* hinzuweisen, in dem wahrscheinlich schon mindestens seit dem 17. jahrhundert das *l* verstummt ist wie die verwechslung von *ce qui on est* mit *ce qu'il on est* bei Molière zeigt.

<sup>3</sup> M. Colardeau machte auf ein billiges angebot von Rousselots von erschienenem *Précis* aufmerksam. Es sollten sich wenigstens zwölf abnehmer finden, aber es fanden sich kaum drei. Einmal vermahnte M. Colardeau und ließ die nasalvokale statt durch senkung, durch hebung des gaumensegels entstehen, da sah ich mich fragend im ganzen raume um, bemerkte aber nirgends ein anzeichen, daß diese umkehrung des sachverhaltes jemand aufgefallen war.

Wie Rousselot den zweiten teil seines *Précis*, hätte M. Colardeau seine ganze vorlesung *Principes de Lecture* nennen können, das war im wesentlichen, was er bot. Den ganzen ersten hauptteil einer aussprachelehre: *articulations*, sollten praktische übungen am schlusse der stunden ersetzen. Leider aber wurde aus diesen übungen nicht so größtenteils wieder durch die zughaltigkeit der teilnehmer, die nicht recht hervorwagten.

Den ausföhrungen des herrn Colardeau, z. b. über länge, kürze der vokale, offenheit und geschlossenheit, angleichung, schwach dialektische unterschiede und solche in der sprache der verschiedenen volkeklassen, wird niemand ohne nutzen folgen.<sup>1</sup>

M. Hauvette kündigte sein besonders für ausländler bestimmtes kolleg als *Notions de syntaxe usuelle* an. Gelegentlich erläuterte er auch selbst die regeln an texten. Das praktisch wichtige wurde ausgewählt und mit beständigem hinweis auf den analytischen charak-

<sup>1</sup> In kürze seien einige proben aus seiner vorlesung gestattet. Offenheit und geschlossenheit: geschriebenes *e* in der folge *e* — kons. + *s* = *e*, z. b. auch in *puissé-je*, *donné-je* wie *é-je*. Bei der regel: in geschlossenen vokale liegen vor, wenn auf (gesprochenes *o* und *e* kons. + *s* folgt, bemerkte er: diese regel gilt besonders für den nordz. Was folgt daraus für die beurteilung der grenobler aussprache von *semeuse*, *Chartreuse* usw. mit *a*? Der nördlichen, bei uns als korrekt geltenden aussprache wird der vorzug gegeben, der anderen noch eine gewisse existenzberechtigung gelassen.

Schwund von *e* (*é*), je nachdem die vorhergehende silbe in der aussprache mit vokal oder konsonant schließt: *au-dessus* (*l'a* — *po-dessus* *de*), *un petit garçon* (*p't*) — *une petite fille* *po*, *le second étage* (*é-g*) — *une seconde* (*se*). Bei aufeinanderfolge mehrerer silben mit *r* verlangt er: *je ne te le demande* = *je n'te l'demande*, aber *je le refuse* = *j' le r'fuse*, jedoch wieder *je ne refuse* = *je n'r'fuse*. In negativen *s'abrege* toujours). Im wortinnern: *Allemagne* (*f'm*), aber *Angleterre* *l't*, *parvenu* (*vo*), aber *porterais* (*f'r*), weil der dritte konsonant *r* ist. Auch in der volkstümlichen sprache unterschied zwischen *quatre francs* *quatre* aber *les quatre temps* (*quatr-é*), *quatember*, desgleichen *Notre Dame* mit *é* in *Notre*, weil es eine feste überlieferte form ist.

Ersatz von *i* in hiatus durch *j* in *diable*, aber *diademe* mit *o* *Dieu* (*dy*), aber *odieux* (*i-eux*) (nicht so im Sachs-Villatet. In der modernen prosodie zählt *i* nie, wo es die moderne aussprache nicht hat. Die populäre aussprache *il me dit* mit *i* statt *il*, *parce que* = *parsé* wird nach Colardeau *plus littéraire*. Die besonders in Paris übliche aussprache von langem *a* (*a:*) vor *-ce*, *-sne*, *-de*, *-alle* (*travaille*, aber *travail*, *que je fa:sse*) kann nach Colardeau noch nicht als allgemein verbindlich gelten, für den wortanlaut kommt sie überhaupt noch nicht in betracht.

er französischen sprache, mit ausblicken auf neugestaltungen und mit rückblicken auf die sprachgeschichte erläutert. M. Hauvette zeigte sich als feind aller unnötigen grammatischen schwierigkeiten, aber auch als oberflächlichen gleichmacherei abgeneigt, die manchmal in dem meisten erlass des französischen unterrichtsanstalt hervortritt.<sup>1</sup>

Die zusammenstellungen und erklärungen idiomatischer redensarten, welche M. Besson *Sur l'honneur dans la langue française* enthält, wird niemand ohne dauernde wertvolle anregung gehört haben. Sie gewährten einen blick in die frische, anschauliche sprechweise des volkes und leuchten mir lebhaft zum bewußtsein, ein wie achales kontrapunkt unser schulbuchfranzösisch oft ist. M. Besson leitete

<sup>1</sup> Es sei auch hier erlaubt, einige stichproben zu geben. Die konjunktive auf *asse*, *usse* nennt er direkt *hors d'usage*, am ehesten finde ich noch solche auf *isse*. Ich habe in einem halben jahre im ganzen einmal einen konjunktiv auf *asse* gehört, auf *usse* gar keinen, die beiden auf *isse* von M. Aulard in der Sorbonne, als er sich in schwer zu denkwürdige lange sätze verwickelte.

Das volk, sagte M. Hauvette, meidet den konjunktiv am liebsten und verwendet z. b. statt: *quand on puisse dire* den ausdruck *on dira* mit *ce qu'on voudra*. In fällen wie: *Croyez vous que vous finirez mal* oder *chez lui*, in dem man auch *seriez* sagen kann, was sogar näher liegt, empfiehlt er, den konjunktiv überhaupt zu meiden.

Die analytische tendenz in der französischen sprache, jede grammatische beziehung besonders, aber immer in gleicher weise zum ausdruck zu bringen, führt nach Hauvette auch dazu, allmählich das hypothetische *plussq. du subj.* nach *si* (*s'il fût venu*) durch das *plussq. de l'indic.* (*s'il eût été venu*) verdrängen zu lassen. Auf die einübung der ausdrucksweise *s'il fût venu* braucht man im unterricht nach Hauvette kein gewicht mehr zu legen. Auch der *indicatif* nach *si* erklärt sich nach Hauvette aus der erwähnten tendenz der französischen sprache, die konjunktion *si* in verbindung mit dem *imparfait* sei eben die eindeutige und genügende kennzeichnung des hypothetischen satzes. Die analytische tendenz wird nach Hauvette voraussichtlich schon in zwei generationen dazu führen, aus *c'est* einen erstarrten ausdruck nach art von *c'est*, *voilà* zu machen, so daß man nicht mehr *c'est* und *ce sont* unterscheiden wird. Vorläufig empfahl er, überall *c'est* zu setzen außer wo unmittelbar darauf folgendem substantiv im plural. Also nicht wie Bessonet und auch dem minister Leygues *c'est*, sondern *ce sont les* *antiquaires*. Wenigstens sollte man so schreiben, selbst wenn man nicht spricht. Das *passé défini* ist nicht in der unterhaltung, sondern nur in der erzählung und form liegender historischer ereignisse zu gebrauchen, sonst verrät es den südfranzosen. Für eine schlechte und ungeliebte neuerung erklärte er jedoch die konjunktion *malgré que* mit *quoique* und *bien que*, trotz Daudets beispiel.

auch mündliche und schriftliche Übersetzungsübungen. Für den selbstständig arbeitenden hatten sie gewiß auch nutzen. Den interessen der philologen war jedoch besser gedient mit den übungen, die M. Morilla leider nur kurze zeit vor dem semester an ausgewählten französischen texten anstellte. Er gab ein stück zu präpariren, ließ es dann lesen und besprach es französisch mit einigen der hörer in frage und antwort. Eine mühselige arbeit für beide teile, aber für die zukunft die aussichtsreichste art der übungen, wenigstens für neuphilologen, die an der fremden universität auch eine art von hoher schule der unterrichtlichen behandlung französischer lektüre in französischer sprache finden möchten. Auf längere übersetzungen aus der muttersprache, besonders schriftliche, könnte man wohl verzichten, dagegen alle teilnehmer erhalten, sich in vorzuschreibender weise auf einen bestimmten französischen text vorzubereiten. Gute dienste könnten dabei die *Dialoges Français* par Joh. Storm, *Cours Supérieur*, leisten, die mit idiomatischen übersetzungen in alle kultursprachen versehen sind und so von angehörigen der verschiedensten nationen zugleich mit nutzen gebraucht werden können. Die aus guten modernen französischen unterhaltungsschriften entnommenen stücke, die mit vielen wertvollen anmerkungen versehen sind, sind zur mündlichen inhaltsbesprechung mit anknüpfung literarhistorischer und grammatischer exkurse wohl geeignet. Ich denke mir, daß der reihe nach einer der teilnehmer, unter steter kontrolle eines franzosen, der nachher seine bemerkungen macht und eine debatte eröffnet, die rolle des lehrers übernimmt. Ein erfahrener deutscher oberlehrer könnte wohl zur leitung und einrichtung solcher übungen mit herangezogen werden. Derartige übungen scheinen um so mehr wünschenswert, als der neuphilologe nicht darauf rechnen kann, längere zeit dem unterricht am lycée beizuwohnen.

M. Morillots vorlesung über französische lyriker seit André Chénier mit interpretationen fand ungeteilte anerkennung. Schade nur, daß die vorlesung nach französischer art nur einstündig war. Auch der von M. Morillot geleitete übungskursus für französische studenten, in dem die plejade und klassische autoren, besonders Bonnet und der alternde Cornuille besprochen wurden, fanden bei den ausländern viel anklang. Diese beiden kurse boten manche wertvolle einsichten in die beurteilung französischer dichter durch ihre landleute, und Anregungen, die sich auch bei unserem fremdsprachlichen unterricht fruchtbar erweisen können. Die plejade ist augenblicklich mode; kein dichter, aber, alt oder modern, wird soviel behandelt wie Lafontaine. Er scheint als der typische vertreter französischer art. Nicht nur M. Morillot sprach über Lafontaine. Schon im oktober und november wurde von verschiedenen herren über Lafontaines verhältnis zur natur und den tiern, seine moral, philosophie, metrik eingehend gesprochen. Er gilt als einer der schriftsteller, die man sie erschöpft, einen durch das ganze leben begleiten und in immer neuem licht

erscheinen. Jedenfalls ist er kein dichter, der in den mittellassen der höheren schulen abgetan werden kann. Als interpret französischer art wird Lafontaine bei uns immer noch nicht genug geschätzt, dagegen ein anderer neuerer dichter noch immer weit überschätzt. Beranger. Zwar fängt er an, sich von der zeitweiligen völligen mißachtung wieder etwas zu erholen, wird aber in Frankreich immer nur für einen ziemlich seichten poeten gelten.<sup>1</sup>

Auch wir werden gut tun, nach dem beispiele der franzosen, Beranger so viel wie möglich durch Victor Hugo zu ersetzen. Er ist der moderne französische nationaldichter. Der schönste platz in Crenobie ist nach ihm genannt, und selbst im kleinsten flecken habe ich eine nach ihm genannte örtlichkeit gefunden, straße, platz oder café. Es mag uns schwer werden, ihn recht zu würdigen, aber über allen zweifel ist es erhaben, daß er eine ganz hervorragende dichterische kraft, im modernen Frankreich die bedeutendste darstellt.

Über M. de Crozals interpretationen waren die ansichten sehr geteilt. Man muß jedenfalls seine glückliche gabe bewundern, das charakteristische in einzelnen epocheu und dichtwerken, sei es romantik oder realismus, Chateaubriand oder Richopin, kurz und schlagend hervorzuheben. Mit M. Chaberts vorträgen über Zola, die wohlunterrichtend und gut besucht waren, war wohl der kreis der vorlesungen geschlossen, auf welche der ausländer vor allem angewiesen war. Planlosigkeit konnte man dem lehrbetrieb während des semesters nicht vorwerfen. Erwähnt seien auch die öffentlichen, d. h. von der stadt unterstützten und bezahlten vorträge, die nachmittags oder abends stattfanden. Die bei weitem stärkste beteiligung, auch von französischer seite, fand der vortragszyklus von M. Morillot, in dem in kürze das leben des Hector Berlioz geschildert und seine schriftstellerische art geschildert wurde. Wenig, fast gar kein interesse zeigte das französische publikum dagegen für Heinrich Heine.

In den vorlesungen aus dem gebiet der geisteswissenschaften und in gesprächen über litteratur und kunst gab es auch beobachtungen zu machen, die keine direkte bereicherung des positiven wissens bedeuteten, sich auch nicht schwarz auf weiß nach hause tragen ließen, aber doch von allerhöchstem wert sind. Nicht der stoff nur ist das interessante, es gibt auch aufzumerken, wenn dozenten oder teilnehmer

<sup>1</sup> Die verse des gedichtes *Les hirondelles*:

*Au détour d'une eau qui chemine,  
A flots purs, sous de frais lilas,*

urteilte Morillot für einen bedauerlichen galimathias. Die sehr geschmackvoll zusammengestellten *Nouvelles lectures littéraires* von Bauer et Saint-Etienne, die etwa für unsere mittellassen passen würden, enthalten nichts von Beranger, wohl aber manches einfache und doch recht hübsche stück von Victor Hugo, z. b. das schöne gedicht *Le semeur*.

an gebildetem gespräch sich unabsichtlich zum interpreten der fremden volksscene machen, sofern sie in tiefen und feinen beziehungen anders organisirt ist, als die unsrige.

Außerordentlich befremdlich ist für einen deutschen und zumal für einen protestanten der schluß von Zolas roman: *La faute de l'abbé Mouret*.<sup>1</sup>

Noch befremdlicher aber war uns die art, wie der vortragende dars. M. Chabert, diesen ausgang völlig billigte, ja, überhaupt keine verstellung zu haben schien, daß man auch wesentlich anderer meinung sein könnte. Welche kluft tut sich zwischen solcher geistesart und der deutschen auf, die in der moralischen freiheit der persönlichkeits den urquell ihrer kulturellen kraft sucht.

Das temperamentvolle, pathetische und leidenschaftliche wesen des franzosen findet bekanntlich sein gegengewicht in der bindung an eine autorität, kirche, staat oder konvention, und seine neigung zu extravaganzen aller art wird gezügelt durch eingewurzelten sinn für ästhetische form und anstand. Im grunde steckt im franzosen auch viel kühnheit, sich in die verhältnisse schickender und an sie gebundener, ja nüchtern verstand und wenig fähigkeit, sich in andere geistesart zu versetzen und etwa die beschränktheit des eigenen standpunktes zu überwinden. Sein feiner sinn für form und ästhetische wirkungen entstammt aber offenbar derselben quelle: Sentimentalität ist ihm unangenehm, und sein sinn für komik neigt vielmehr zum witzigen als zum humoresken. Wie fern dem franzosen jegliche sentimentalität liegt, lehrte ein kleiner vorfall während einer vorlesung des M. Morillot über Berlioz. Er erzählte, wie Berlioz im *Freischütz*, wenn ich nicht sehr irre, auf der bühne die leiche eines Kindes verwandte, das lebend den kindlichen wunsch gehabt hatte, in dem stück mitzuspielen. So war nun der wunsch des Kindes erfüllt, sagte M. Morillot, und das französische publikum lachte, nach M. Morillots darstellung auch im sinne Berlioz, über den guten witz. Die unberührttheit des urteils über litteratur und kunst durch außerästhetische, besonders moralische rücksichten trat mir in den urteilen über Zola entgegen, die ich in Grenoble an der universität und sonst gehört habe, und in der ganzen art, wie überhört gesprochen wurde. Es gilt der grundsatz, daß alle arten von kunst erlaubt sind, außer der langweiligen. Er schreibt immer interessant, sagte M<sup>me</sup> Baroa, darum ist er ein lieblingsschriftsteller reifer männer. Wenn M. Chabert gelegentlich einen roman mit der bemerkung überging, es sei viel „saleté“ darin, und von anderen sagte, sie seien „pares“, so sollte darin weder lob noch tadel liegen. Unerwartet kam es an einem deutschen, daß M. Morillot Lafontaines fabel *La tortue et Z*

<sup>1</sup> Der schuldige geistliche gibt die unglückliche, durch ihn verführte geliebte, zur ehre der kirche, körperlichem und moralischem elend preis, während er in amt und Würden bleibt.

der *amandis* X, 30 bewundernd schön nannte, nur wegen der knappen geschichtlichen charakteristik der tiere und des vorgangs. Der gefühlvolle Lamartine wurde im allgemeinen von M. Morillot in einem ziemlich ruhigen tone behandelt, manchmal mit ein wenig ironie. In pathos geriet der herr nur über Victor Hugos *Legende des siècles*, und die deutschen meist ziemlich kalt. M. de Crozals begeisterte sich für die elegante schreibart und die rhetorische schönheit seiner autoren, deren schätzung seine auslegekunst in erster linie gewidmet war.

Wer den sinn der franzosen für wohlgefällige äußere form, ihre empfänglichkeit für ästhetische eindrücke und ich möchte sagen die unerschöpfliche gebundenheit ihres künstlerischen geistes kennt, begreift, daß die metrik für sie ästhetik, nicht nur technik ist, und daß in ihrer dichtkunst die metrischen neuerungen der romantik wirkliche revolution in der kunst bedeuten. Dann klingt es auch nicht mehr paradox, wenn ein dozent in Grenoble sagt, die ästhetische wertung der französischen poesie beruhe zum großen teil auf der richtigen bewandlung der tonlosen c, die das innehalten des zeitmaßes und damit die metrische des verses garantiren. Auch befremdet es uns nicht, daß die klassische kunst mit ihren forderungen makelloser formeller korrektur noch immer so stark nachwirkt, ja, daß auch Voltaires dramen sich versicherung von M<sup>me</sup> Baron in feinen kreisen noch als prüfstein zu guten geschmacks gelten. Dieselbe M<sup>me</sup> Baron gab, als ich ihr zu deutschen klassikern in französischer übersetzung vorlas, wohl zu, wenn diesen dichtungen viel eigenartiges und kraftvolles, für französische geschmack jedoch viel zu viel unnatur, wildheit und extravaganz der phantasie, z. b. im *Taucher*, *Kampf mit dem drachen*, *von der Loree* gar nicht zu reden. M. Chabert gestand offen, die deutschen romane möchten tiefsinnig und interessant im inhalt für einen franzosen seien sie meist ungenießbar wegen schlechter composition, zu großer breite und länge und zerfahrenheit des inhaltes.

Dem aufmerksamen beobachter müssen je länger, desto mehr die gegensätze zwischen französischem und deutschem wesen auffallen. In demselben grade wird er besser verstehen lernen, was es heißt, daß die franzosen ein romanisches volk sind; und je mehr sie von uns abweichen, desto mehr nähern sie sich für uns dem griechischen, und dieses sich uns. In der tat habe ich in Frankreich ein neues, inneres verhältnis zum klassischen altertum gewonnen, nicht nur in den alten römestädten des französischen südens mit ihren erhabenen resten römischer baukunst, oder in der griechischen gründung Vioselle mit ihrer homerisch redseligen, schaulustigen und geselligen bevölkerung, nein, ebensowohl in der katholischen kirche wie im modernen theater. Wenn auch vielfach ab- und umgeleitet, fließt doch in der französischen kultur der strom der antiken überlieferung fort. Dieser eindruck befestigte sich je mehr und mehr, nie aber trat er mir so überwältigend entgegen, als da ich lateinisch von franzosen lesen

hörte; wie anders klang es, als bei uns, wo es nie den deutschen akzent verleugnet. Es war ein inneres erlebnis. ich hörte förmlich, wie die französischen worte aus den lateinischen hervorgingen.

Die schwerste und höchste aufgabe des philologen ist es wohl dem fremden volkstum bis in die tiefen nachzuspüren, aus dem es sich gestaltet, dabei die eigene art recht kennen und schätzen zu lernen und sich zum vorurteilslosen dolmetsch des fremden volks zu machen. Der feiner organisirte beobachter wird auch in dieser hinsicht in Grenoble keinen unfruchtbaren boden finden. Die eindrücke drängen sich im allgemeinen nicht auf, aber sie wirken stetig und dringen in.

Ein wohl vorbereiteter neuphilologe, ich denke mir etwa ein student im dritten semester oder ein oberlehrer, der noch nicht in Frankreich gewesen ist, kann wohl mit nutzen auf einige wochen nach Grenoble gehen. Die leiter der kurse für die ausländler setzen sich bemüht, durch geeignete veranstaltungen die zukunft ihres ortes zu erhalten. Es ist ihnen rechtler erfolg zu wünschen und zu hoffen, daß von französischer und deutscher seite das möglicheste geschieht, so das anschen Grenobles wieder herzustellen. Es wäre auch in deutscher interesse außerordentlich zu bedauern, wenn dieser doch reizvoll und für friedliche eroberungen von volk zu volk günstig gelegene ort nach verheißungsvollem anlauf so früh wieder aufgegeben werden sollte.

Flensburg.

FRIEDRICH HOFMEYER

## LA FACULTÉ DE GRENOBLE.

Grenoble, ville située,

Roya du Dauphiné, qui porte sur les monts  
Sa couronne de tours, et par ses pieds de pierre  
Descend jusqu'aux flots noirs emportés sous ses ponts.

C'est une bien jolie et bien aimable ville que Grenoble, et ses environs en sont admirables. Il est impossible, quand on y entre pour la première fois, de ne pas être séduit et comme grisé par cet air d'animation fine et élégante qui est une des grâces de la population dauphinoise. On est ravi à la vue de ces montagnes qui partent du pied de la cité même et vont, s'étagant de cime en cime, jusqu'à la dernière dont la mince ligne, blanche d'une neige éternelle, se détache sur le fond bleu de l'horizon... Ce n'est pas pour chanter les beaux sites du Dauphiné que je prends la plume, je n'en aurais pas le talent, et puis vous trouverez de ravissants tableaux de ce pays dans Michelet, Reclus, Lamartine et bien d'autres. Je ne dirai qu'une chose, la Faculté de Grenoble a un cadre magnifique et sa réputation n'est pas surfaite, du moins telle est l'impression d'un petit groupe de nos compatriotes. Avec votre permission je vais acquiescer en grandes lettres notre séjour au pays de Bayard, de Berlioz, Augier, Hébert, Ponsard... Je me demande: ces chevaliers, peintres, poètes, n'ont-ils pas laissé



Berlioz-écrivain. Je ne sais si Berlioz aurait pu désirer un meilleur interprète. La parole mélodieuse du conférencier faisant chorus avec le franc rire des étudiants, on a passé deux heures délectables à écouter quelques extraits des *Sourires de l'orchestre* et des *Mémoires* du compositeur dauphinois. J'aborde les *hors d'œuvre* des cours de vacances — c'est ainsi que nous appelions familièrement les conférences des professeurs de droit, les causeries sur l'art, sur les beautés et les dangers de la montagne, etc. Tout en étant exquis, ces *hors d'œuvre* ne sont pas indigestes. Je les trouve très utiles, pour ne pas dire indispensables, à tous ceux qui veulent apprendre le français. À vrai dire, *apprendre* est employé à contre-sens; nous voulons nous perfectionner, approfondir nos connaissances linguistiques, élargir notre horizon et n'est pas dans une Université qu'on apprend une langue, mais dans une école secondaire ou à la maison. Je me permets de raconter un petit épisode, rien que pour illustrer mon assertion. L'été dernier à la Faculté de Grenoble, je voyais tous les jours à mes côtés une jeune dame. Au moment où le lecteur montait en chaire, elle ouvrait son journal, je veux dire que ce n'était pas un quotidien français mais un journal venant de son pays, et elle le lisait au risque de déranger ses voisins par le froissement du papier. À une des excursions j'ai adressé la parole à cette étudiante mystérieuse; elle m'intriguait. Eh bien! la chose était bien simple, elle n'entendait pas le français. Elle était venue à Grenoble en compagnie de son amie, sœur, frère, mari, qu'en sais-je, pensant qu'elle comprendrait tout de même quelque chose. Deux ou trois de mes compatriotes, de jeunes étudiants ont trouvé que les Cours n'étaient pas assez intéressants, qu'ils s'attendaient à autre chose, à un cours suivi de littérature ou d'histoire. Les pauvres garçons se démenaient, allaient trouver le doyen pour lui exposer leur désillusion. Au fond de toutes ces réclamations était leur faible connaissance de la langue. Enfin, ils ont pris leur courage à deux mains, ils se sont mis au travail, et au bout d'un mois ils trouvaient du plaisir là où ils ne voyaient d'abord que du tourment. Je fume la parenthèse. Il y avait un cycle de conférences spécialement destinées à l'étude de la langue. Allez entendre M. Hauvette, ce parisien le plus distingué, vous trouverez sa syntaxe simple et logique, débarrassée de toute subtilité. La sémantique du français, professée par M. Besson nous fait voir successivement comment naissent les mots, comment ils vivent entre eux, comment ils meurent. Quant à la phonétique, il serait à désirer que l'interprétation en soit moins sèche.

Malgré la prononciation irréprochable de M. Colard, la jeune étudiante ne pouvait pas en tirer grand profit. Pour ne pas être partielle, je dirai que l'étude du vocabulaire français perdait de sa valeur grâce à l'accent méridional du lecteur. En parlant des cours de droit et des causeries sur l'art, j'ai omis de dire que les professeurs de droit sont de brillants orateurs, ils parlent sans aucune affectation.

si vite, mais en martelant, pour ainsi dire, les paroles. Aussi à leurs références l'auditoire était plein comme un œuf, on aurait entendu per une mouche, tellement on craignait de perdre un mot. Avec la même phrase du lecteur, les nerfs se détendaient, la foule électrisée était spontanément en applaudissements frénétiques. Les étudiants parlaient à peine le français, avouaient qu'ils éprouvaient un plaisir immense à ces lectures et qu'ils s'assimilaient inconsciemment des pages entières grâce à l'intérêt du sujet et au talent des conférenciers. Les cours ne semblaient pas complets si l'on avait oublié de consacrer quelques heures à l'histoire de l'art. C'est M. Reymond qui s'en charge et en fait à merveille. Comme membre honoraire de l'Académie des Beaux-Arts de Florence, il travaille incessamment dans le domaine qui l'intéresse. Je n'ose plus fatiguer mes lecteurs, il ne me reste qu'un mot à dire sur les excursions. Figurez-vous une compagnie d'une centaine d'étudiants — Allemands, Ecossais, Américains, Italiens, Autrichiens, Hongrois, Anglais, Bulgares, Tchèques, Tatars, Russes. Cette société, si disparate à première vue, s'entend, parce que tout le monde parle la même langue. Sans distinction de race, ni de religion, on se tend la main, une conversation familière s'engage tout naturellement. On apprend à se connaître, on apprend à s'aimer. Sur ce terrain neutre chacun se sent homme, dépouille de toute prévention d'origine nationale. Nous n'avons qu'à adresser des paroles de sincère sympathie à toutes les Universités qui travaillent à cette salutaire fusion de peuples. Organiser des cours pour les étudiants étrangers n'est qu'une petite besogne, et reste à savoir s'il est vraiment possible de satisfaire tous les goûts. La critique est aisée, l'art est difficile.

St. Petersburg.

M<sup>ME</sup> KOSCHKINE

#### NEUPHILOLOGISCHER PROVINZIALVERBAND HESSEN-NASSAU.

Der N. P. H.-N. hielt seine diesjährige hauptversammlung am 10. mai in der aula des kgl. gymnasiums zu Hadamar ab. Der vor-  
sitzende, prof. dr. Gumbach-Weilburg, begrüßte zunächst die anwesenden  
mitglieder des kgl. provinzialschulkollegiums, die herren ob. reg.-rat  
v. Lohmeyer, geh. reg.-rat dr. Paehler und provinzialschulrat dr. Kaiser,  
dann herrn professor dr. Vißtor von der universität Marburg,<sup>1</sup> und  
dankte ihnen für das dem verband entgegengebrachte warme interesse,  
dann herrn dir. dr. Widmann-Hadamar für freundliche überlassung  
des saals. Hierauf erstattete er den jahresbericht. Die versammlung  
gibt das andenken des verstorbenen direktors a. d. dr. Petry durch

<sup>1</sup> Auch herr prof. dr. Curtius von der akademie zu Frankfurt a. M.  
nahm an der versammlung teil.

[D. red.]

erheben von den plätzen. Die mitgliederzahl ist auf 54 gestiegen, doch sind 9 anstalten der provinz im verband leider noch nicht vertreten. Zu begrüßen ist es, daß auch germanisten mitglieder geworden sind. *Französische rezitationen und vorträge*, die der stellvertretende vorsitzende, herr dr. Roßmann-Wiesbaden, arrangierte, und für die wiesbaden herr lektor Goetschy-Gießen gewonnen wurde, haben auch im verflossenen jahre stattgefunden und erfreulicherweise an zahl zugenommen. Die darbietungen des herrn Goetschy verteilten sich folgendermaßen:

26. nov. 1903 Kassel, 2 rezitationen; 3. dez. Kassel, 2 r.; 7. dez. Wiesbaden unter gleichzeitiger beteiligung der realschule von Heßler 1 vortrag; 19. dez. Limburg unter beteiligung der kadettenanstalt v. Oranienstein und der realschule von Diez, 1 r.; 20. dez. Weiburg 1 r.; 19. jan. 1904 Höchst a. M., 1 r.; 9. febr. Frankfurt a. M., 3 r.; 10. febr. Cöln, 1 r.; 23. febr. Offenbach, 1 r.; 3. märz Frankfurt a. M., 4 r.; 8. u. 15. märz Offenbach, 2 r.

Ferner hatten sich noch einige kleinere hessische städte gemeldet, mußten aber wegen der kosten zunächst noch verzichten. Außerdem hat herr Goetschy im letzten winterhalbjahr noch auf eigene hand nicht weniger als 22 vorträge veranstaltet, die er in Mainz, Darmstadt, Worms und Kassel abhielt, und bei denen er an 4200 zuhörer hatte. Ein sprechender beweis dafür, wie die einrichtung der rezitationen und vorträge sich mehr und mehr eingebürgert.

Über die *auslandsstipendien* ist nichts neues zu berichten. Das kgl. provinzialschulkollegium hat auch im letzten jahre in dankenswerter weise urlaub erteilt. Der vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß nicht nur ein langer aufenthalt im ausland erwünscht ist. Er empfiehlt denjenigen, welche schon im ausland gewesen sind, die fernen zu einer reise ins ausland zu benutzen, um ihre kenntnisse aufzufrischen. Hierauf kommt der vorsitzende auf die sogenannten *old-francoes* des früheren franz. unterrichtsministers zu sprechen und warnt davor, alle diese abweichungen von der herkömmlichen orthographie und grammatik in der schule zu lehren, wie man es getan haben.

Die *rechnungslage* des kassiers wurde geprüft und in ordnung befunden, und es wurde demselben entlastung erteilt. Der antrag des kassiers, wegen der überaus günstigen kassenverhältnisse den besatz für das nächste jahre ausfallen zu lassen oder ihn auf die hälfte herabzusetzen, fand keine annahme. Prof. Vlörz machte den vorschlag, die gelder für ein auslandsstipendium anzusammeln.

Es folgte die beratung über einen stufenweis geordneten *lekturplan des französischen*. Der vorsitzende verlas den von ihm selbst für das gymnasium und den von dr. Schweigel-Wiesbaden für die oberrealschule aufgestellten kanon. Es wurden folgende gesichtspunkte hervorgehoben: Für die auswahl der lektüre ist an dem grundsatz festzuhalten „*wer voll in halt in edler form*“. Die lektüre muß die sprachlichen kenn-

nisse des schülers bereichern, weshalb alle arten der lektüre (historische, erzählende, dramatische, lyrische, technisch-wissenschaftliche) zu behandeln sind, sie muß den schüler aber auch mit franz. geschichte, franz. literatur, dem franz. lande und volkstum bekannt machen, ferner auf charakter und gemüt veredelnd wirken, schließlich auch das gefühl für sprachliche und dichterische schönheit entwickeln helfen. Da bei der verteilung der schriftsteller auf die einzelnen klassen in erster reihe auf die geistige reife der schüler und ihre sprachlichen kenntnisse rücksicht genommen werden muß, ist eine streng chronologische reihenfolge undurchführbar, ein durcheinander der verschiedenen arten nicht zu vermeiden. Letzteres ist aber keineswegs ein fehler, sondern im gegenteil für die feste aneignung eines möglichst großen, nicht ersetzigen wort- und phrasenschatzes geradezu nötig; auch wird hierdurch das interesse des schülers immer wieder belebt. Zu dem übrigen unterricht ist der franz. unterricht nach möglichkeit in beziehung zu setzen; insbesondere ist eine anknüpfung an den geschichtsunterricht zu erstreben.

In der historischen lektüre will der vorsitzende alle die werke umfassen, die nicht franz. geschichte behandeln. In der erzählenden lektüre Fénelon, Mme de Staël, Chateaubriand, Bernardin de Saint-Pierre, Souvestre, Xavier de Maistre, auch Erekmann-Chatrion und Jules Verne, sowie natürlich die neuere naturalistische literatur. In bezug auf das drama sei von der schullektüre das des 18. jahrhunderts auszuschließen, wogegen Molière unbedingt berücksichtigung zu finden habe; doch empfehle sich nicht die lektüre des *Tartufe* und der *Milade imaginaire*. Die lektüre eines stückes von Corneille sei durchenswerth, während man Racine nur lesen solle, falls die zeit es gestattet.

Hr. Dürr wünscht vor allem die ausscheidung minderwertiger werke. Nur schriftsteller ersten ranges seien für die schullektüre geeignet. Er spricht sich gegen einen festen kanon aus.

Hr. Walter weist darauf hin, daß nicht nur die auswahl des stoffes, sondern auch die auswahl der ausgabe von großer bedeutung ist. Ausgaben, die durch die kanonkommission nicht empfohlen sind, sollten nicht verwendet werden.

Prof. Vietor hält die schullektüre im allgemeinen für zu schwer. Die schlechten erfahrungen, welche er bei der aufnahmeprüfung für englische proseminar an der universität gemacht hat, haben in ihm die überzeugung gereift, daß man die schüler sprachlich besser fördern kann, wenn man leichtere texte liest.

Provinzschulrat dr. Kaiser ist der ansicht, daß unsere real- und höheren schulen im allgemeinen mit guten nonsprachlichen kenntnissen ausgerüstet sind. An keiner anstalt sollte versäumt werden, für jede schülergeneration einen bestimmten lektüreplan aufzustellen. Auf die konzentration müsse bei der auswahl der lektüre allerdings bedacht

genommen werden, aber man dürfe hierbei nicht mechanisch vorgehen.

Geh. reg.-rat dr. Paehler hält ebenfalls die neu sprachlichen Kenntnisse der abiturienten für besser als prof. Viëtor, wenn er auch der ansieht ist, daß die leistungen in den neueren sprachen auf allen schulen der steigerung fähig sind. Keinesfalls dürften wir mit den forderungen in der lektüre heruntergehen; der inhalt sei von der größten bedeutung. An dem grundsatz der lehrpläne „wertvoller inhalt in edler form“ müsse entschieden festgehalten werden. Die aufstellung eines lektüreplans für jede schülergeneration halte auch er für unbedingt nötig.

Prof. Viëtor erklärt, daß er an sich durchaus nicht gegen inhaltlich schwerere lektüre sei; doch müßten die schüler zuvor an leichtere lektüre eine gründliche sprachliche schulung genossen haben.<sup>1</sup>

Der vorsitzende begrüßte den anwesenden dr. Jäde-Frankfurt a. M. bisher in Köln, als mitglied des vorstandes des Deutschen neuphilologenverbandes. Dr. Jäde überbrachte die grüße des vorstandes und lud zu zahlreichem besuch der 11. hauptversammlung des Deutschen neuphilologenverbandes in Köln ein. Er teilte mit, daß das kgl. provinzialschulkollegium in Koblenz eine kommission aus direktoren und oberlehrern eingesetzt habe, um alle schriftstellerausgaben auf ihre brauchbarkeit zu prüfen und um zu entscheiden, ob die betreffenden schriftsteller gelesen werden dürfen. Die kommission sei der ansieht, das alles auszuwählen, was zur unterhaltung diene, ferner alles das, was sich nicht mit freizügigen verhältnissen befaßt, ebenso alles, was nicht von franzosen geschrieben ist. So habe sie sogar die schweizer schriftsteller abgelehnt, z. B. Topffer. Endlich schloße sie alles zu spezielle aus.

Der bayerische neuphilologen-verband hatte folgende anträge gestellt: 1. § 6, absatz 2 der satzungen soll lauten: „In der vorversammlung verfügt der anwesende vertreter einer universität oder hochschule sowie jeder verein über eine stimme; zählt derselbe jedoch mehr als fünfzig mitglieder, so erhält er für jedes ganze oder angefangene fünfte eine weitere stimme. Die feststellung der jedem verein zustehenden stimmenzahl erfolgt durch den geschäftsführenden vorstand auf antrag seines kassenwarts bis zum 1. februar jedes versammlungsjahres.“ 2. § 12 satz 2 soll lauten: „Änderungen der satzungen sind gemäß § 10 den vereinen zur vorberatung zu überweisen und können nur wenn zwei drittel der abstimmenden vereine sich dafür aussprechen“

<sup>1</sup> Meine ansieht ist, wie ich vielleicht hier noch einmal deutlich sagen darf, die, daß die lektüre über das sprachliche verständnis der schüler häufig von unten auf um eine oder mehrere klassen hinaufgezogen und daher auch auf der oberstufe nach form und inhalt nicht vollständig erfaßt wird.

der hauptversammlung beschlossen werden.\* Die versammlung  
hat sich für beide anträge aus. Als delegirter für den vom 25. mai  
7. mai 1894 in Köln stattfindenden neuphilologentag wurde prof.  
Gundlach gewählt.

Die neuwahl des vorstandes ergab die wiederwahl des bestehenden.  
vorstand bilden demnach die herren: prof. dr. Gundlach-Weil-  
., vorsitzender; dr. Roßmann-Wiesbaden, stellvertreter des vor-  
sitzenden; dr. Schweigel-Wiesbaden, schriftführer; Baseler-Hanau,  
vertreter desselben; Hauck-Marburg, kassirer; prof. dr. Kressner-  
el, dr. Crüger-Kassel, direktor dr. Winneberger-Frankfurt, Pohl-  
ruhe.

Wiesbaden.

M. SCHWEIGEL.

## BESPRECHUNGEN.

HARR FLEMING, *Vacances d'été en Picardie*. Annexe au rapport présenté par M. le Directeur de l'École Dorothee pour l'année scolaire 1902-1903. Librairie Weidmann, Berlin. 1903. 24 s

Vorliegende arbeit ist die frucht eines ferienaufenthaltes, den verfassers als stipendiat der stadt Berlin im sommer 1902 in dem dorf Montigny in der pikardie nahm. Der zweck der arbeit ist problematisch. Wenn das programm weiter nichts als eine art ausweis über zweck entsprechende anwendung des stipendiums der schulbehörde gegenüber sein will, so hätte der verfasser es der öffentlichkeit ersparen sollen, war es dagegen von vornherein auch für letztere bestimmt, so mußte denn doch etwas anderes geboten werden.

Das positive an der arbeit, das für den neusprachlichen lehrer oder den philologen als solche allenfalls interesse böte, ist äußerst spärlich und beschränkt sich, ohne selbst damit durchweg neues zu bringen, etwa auf folgende punkte: eine bemerkung über den gebrauch des *passé défini*, über die tracht der pikardischen frauen, über fluchmaße, über die verbreitung und die variationen des pikardischen dialekts; schließlich die mitteilung, daß der dichter Édouard Dabit in Amiens in gemeinschaft mit einem M. Charles Lamy in Cambrai die herausgabe eines dictionnaires des pikardischen dialekts beabsichtigt, dessen ausarbeitung schon ziemlich vorgeschritten sein soll. Die einzelnen bemerkungen werden zumeist in wenigen zeilen, hin und wieder auch in anmerkungen erledigt und machen zusammen etwa eine seite aus; hierzu kommen drei weitere seiten eigentliche dialektabhandlung. Nur mit mühe lassen sich diese vier seiten positivinhalt aus den übrigbleibenden 18 textseiten herauslösen, auf den dann der autor, ich kann nicht sagen beständig von seinem thema ausschweift — denn er hat keines —, aber doch einen höchst merkwürdigen kramladen bringt: geographische und politische belletristische erzählungen rein persönlicher erlebnisse, wiedergabe von gesprächen mit einwohnern, viel dorfklatsch, botanisches, zoologisches (über kröten

unge geschichtliche exkurse gespickt mit jahreszahlen, sonstiger „gelehrter“ aufputz mit zahlreichen anmerkungen und zitatzen aus lateinischen (Zosar, Plinius, Sulpizius Severus) und sonstigen autoren

Man hätte erwarten können, daß der verfaßer, da er uns sonst nichts zu sagen weiß, wenigstens dem teil der dialektabhandlung mehr sorgfalt widmete. Tatsächlich hätte er hier sein bestes geben können und müssen. Nun geht aber auch diese kurze skizzirung des dialekts nicht über eine dilettantische amateurarbeit hinaus und ist selbst als solche noch herzlich schlecht. Höchst mangelhaft ist hier vor allem die anordnung. Der erste teil, der einzelne züge der lautlehre behandelt, enthält noch eine gewisse disposition, diese wird jedoch in der zweiten hälfte plötzlich aufgegeben, und der rest bringt, ohne jede kapitelsübersicht, eine wahre sturzflut von erscheinungen aus der lautlehre, der formenlehre, der syntax, der lexikologie, in die man erst nach mühsamem disponiren einige ordnung bringen kann. Der verfaßer denkt sich diesen teil seiner arbeit als erste praktische einföhrung in das modern pikardische. Schon um dieser illusion willen wäre die beifügung einer phonetischen transkription von nöten gewesen, wenngleich er davon absehen zu sollen glaubt, weil, wie er sagt, die lautschrift das verständnis des wortes für das auge erschwere. Aber gerade in rückzicht darauf, daß das pikardische heutzutage doch nur mehr gesprochen wird und eine einheitliche orthographie nicht existirt, war eine phonetische umschrift geboten; für die qualität der vokale z. b. ist sie geradezu unerläßlich. Für den „anfänger“ also ist diese skizze wegen ihrer rückständigen methodik, und auch sonst, weil nicht genügend und praktisch genug, unbrauchbar; für den „philologen“ ist sie des weiteren wertlos, denn sie fügt zu der bisherigen litteratur über diesen gegenstand nicht nur nichts neues hinzu, sondern bleibt ganz beträchtlich hinter ihr zurück. Die mehrzahl der vom verfaßer angeführten lautlichen eigentümlichkeiten z. b. kennt jeder sprachliche student schon aus *Aucassin und Nicolette*. Hier mußte ich verf. überhaupt etwas in der patois-litteratur umsehen und dürfte mich als einzigen gewährrmann in dieser frage den bereits erwähnten pikardischen dichter Élouard David hinstellen, von dem er sich weiß machen läßt, es gäbe außer dem unvollendet gebliebenen werke von Jaucanoux sonst kein dictionnaire des pikardischen.<sup>1</sup> Wollte und

<sup>1</sup> Sehr gute dienste leistet z. b. selbst heute noch Corblet, *Glossaire étymologique et comparatif du patois picard ancien et moderne*; Paris 1851, das auch sonst über alle einschlägigen fragen recht gut orientirt. Bezüglich der weiteren relativ reichhaltigen litteratur verweise ich viertel auf Behrens, *Bildungsgeschichte des patois gallo-romans*; Berlin 1893, p. 125 ff. Eine reiche fundgrube und unerläßlich für dialektstudien gleichviel welcher art ist ferner die inzwischen leider eingegangene *Revue des patois gallo-romans*, heute in gewissem sinne ersetzt durch die *Revue des parlers populaires*.

konnte also der verf. keine ordentliche detail-schilderung des pikardischen dialekts geben, so hätte er doch wenigstens einiges über *allgemeine* charakterzüge dieses patois mittheilen können, deren erwähnung man vollständig vermißt; hier gab es wohl etwas über den akzent (intonation), die intonation, über die quantität der vokale zu sagen; ferner wie es sich mit der *liaison* verhalte, wie mit dem aspirirten *h*, wie mit der monillirung von konsonanten, wie mit dem *e sourd*; außerdem wären doch wohl besondere charakterzüge hinsichtlich der lexikologie und der synonymik hervorzuheben gewesen, um so mehr als gerade dem pikardischen besonderer reichthum an synonymen nachgerührt wird. All dies hätte sich leicht auf einer halben seite abmachen lassen.

Die weitaus größte sorgfalt hat verfasser offenbar auf die sprachliche ausfeilung seiner schrift verwendet. Leider hat er dabei das gute zu viel getan; denn hier findet sich ein solches übermaß an gesuchten wörtern und redewendungen, daß einem nach der lektüre ganz wirr und kraus im kopfe ist. Dabei zeigt die arbeit bald eine gespreizte, unnatürliche, bald wieder die vulgärste ausdrucksweise, und trotz der krampfhaftesten anstrengungen des schreibers guckt doch in allen ecken und enden (besonders in der periodisirung) das deutliche substrat heraus. Vollends ungenießbar aber wird die schrift durch das vom autor angeschlagenen und durch das ganze festgehaltenen witzelnde und geistreicheinde ton, einen *style badin*, bei dem man beständig weinen möchte. Dabei hat der verf. vor lauter jagd nach *esprit* eine ganze reihe von schnitzern stehen lassen, die z. t. sogar der elementar-grammatik angehören. Lediglich zum beweis meiner behauptung will ich aus der langen liste, die ich mir angelegt, wenigstens einige anführen:

S. 8, z. 8: *un sac où tient tout son samit Orépin* statt: *saint eugén*;  
s. 4, z. 15: *exercer son vieux métier* statt: *ancien métier*; *ibid*: *nous*  
*mieux que lui* statt: *nul ne sait mieux que lui*; s. 5, z. 23: *les villages*  
*resemblent comme un œuf à l'autre* — germanismus statt: *se ressemblent*  
*comme deux gouttes d'eau*; s. 5, anm. 4: *On se donne volontiers des*  
*soûriquets* statt: *on aime à se donner d. z.*; s. 7, z. 16: *d'Henri* statt: *de*  
*Henri*; s. 9, anm. 1, z. 7: *Pourquoi . . . n'en mettait-il pas au moins un*  
statt: *Pourquoi . . . n'y en mettait-il pas . . .*; s. 10, z. 20: *Les patois*  
*nuancent de village à village* statt: *d'un village à l'autre*; s. 11, z. 16:  
*. . . sans apprendre un seul mot picard* statt: *un seul mot de picard*.  
s. 12, z. 4: *Parce qu'ils s'adressent . . .* statt: *comme ils s'adressent*.  
s. 16, z. 23: *. . . la grosse legume du village* statt: *le gros légume* . . .  
redensart, die zudem in diesem sinne nur im plural angewendet werden  
kann; s. 17, z. 29: *il n'existe pas de loi qui leur défend . . .* statt: *qui*  
*leur défende . . .*; s. 19, z. 14: *Derrière le sanctuaire, au tombeau d'un*  
*chanoine . . .* statt: *sur le tombeau*.

Wann wird man endlich aufhören, dergleichen programme in der fremden sprache zu schreiben, oder doch, sie in derselben zu ver-

rentlichen? Die Leser dieser Programme sind doch fast ausschließlich Deutsche, und zumeist ist es auch ein wahres Glück, wenn diese Arbeiten unter uns bleiben.

Fazit des ganzen: die Arbeit ist sowohl für die neu sprachliche Unterrichts- wie für die philologische Literatur völlig wertlos.

Karl Dörckheim (Pfalz).

LUDWIG GEYER.

*English Literature. An Illustrated Record in Four Volumes.* By RICHARD GARNETT, C. B., LL. D., and EDMUND GOSSE, M. A., LL. D., London: William Heinemann, 1903. Geb. in leinwand 8 L., in jeder 4 L. 4 s.; einzelne bände 16 s. und 21 s. — Vol. I. *From the Beginnings to the Age of Henry VIII.* By R. GARNETT, XV, 368 ss.

*I have observed*, sagt der *Spectator* zu anfang seiner ersten nummer *that a reader seldom peruses a book with pleasure till he knows whether the writer of it be a black or a fair man, of a mild or a choleric disposition, married or a bachelor, with other particularities of the like nature, but conduce very much to the right understanding of an author.* Und wir beide, der Leser wie der *Spectator*, haben recht. Wie gut gerade unsere zeit das einsieht, das beweisen u. a. die illustrierten geschichten der englischen literatur, von denen die neueste uns vorliegt. Es ist, soviel gleich festzustellen, ein werk, das mit seinen prächtigen vier bänden nicht nur *Castell's Library* Morleyschen angedenkens, sondern auch den neuen *Chambers* von 1901–1903, ja sogar Wälkers schön ausgestattetes buch in dem reichthum der illustrationen weit übertrifft. Gleich der einfluß dieser vorgänger selbstverständlich und in *bezug* auf (den nicht genannten Wälker auch im einzelnen zu spüren) so hat als allgemeines vorbild die illustrierte ausgabe von *Greens* nachzueifern zu gelten, auf die der verleger im prospekt auch verweist.

Doch bedeutet das neue unternehmen mehr als etwa ein bilderbuch mit verbindendem text. Die verfasser sind leute, die als kenner wie als förderer ihrer literatur anspruch auf gehör erheben dürfen. Sie haben sich so in die arbeit geteilt, daß der erste band und ein teil des zweiten *Shakespeare* noch eingeschlossen) von Garnett, alles übrige von Gosse behandelt ist. Die räumliche verteilung des stoffes ergeben die oben zitierte und die folgenden bandtitel: II. *From the Age of Henry VIII. to the Age of Milton.* III. *From the Age of M. to the Age of Johnson.* IV. *From the Age of J. to the Age of Tennyson.* Die beiden autoren fehlen, wie ja meistens, auch hier! Register und appendix zu allen vier bänden sind leider im vierten vereinigt.

Trotz des beträchtlichen umfanges des ganzen (etwa 1500 seiten groß format) bietet der „*Record*“ nicht mehr als den abriß, der mit richtiger ansicht des verlegers und des verfassers dem bedürfnis eines größeren publikums entspricht. Zunächst erfordern die zahlreichen textbilder einen starken bruchteil des raums. Außer der splendid

gedruckten geschichte haben wir sodann in etwas kleinerer schrift biographien einzelner autoren und noch kleiner, jedoch immer noch in einer art petit gedruckt, auszüge aus den besprochenen werken. Der verfasser hofft, und ich glaube — allgemein gesprochen — mit recht niemand vergessen zu haben, der sich an der entwicklung des stils und der ideen in england merkbar beteiligt hat.

Wie die herausgeber ihre aufgabe erfassen, sagt Gosse uns ausdrücklich in dem epilogr, der das ganze werk beschließt. Der stichpunkt ist nicht — die goldene Pallas Parthenos als einziger schatz der dunkelroten leinenbände ließe es fast glauben — der klassisch-antike wonach in Homer, insbesondere dem von Aristoteles erklärten, die letzte vollendung der litteratur zu sehen ist. Gegen diese schon im 18. jh. aufgegebene richtung wendet sich Gosse von vornherein. Niemand ist ihm die individualistische zuwider, die, wie er sagt, im 19. jh. beherrschte und in den meisten der englischen revuen noch heute gilt. Herbert Spencers prinzip der evolution ist es, dem auch Gosse auch die ästhetik sich beugen muß. Die litteratur ist ihm an teil der geschichte eines lebendigen organismus, der einem dunklen, ja undurchdringlichen gesetz des wachstums gehorcht. In Tennyson z. b. sieht er, der „individuellen variation“ unbeschadet, ein leispie der „natürlichen zuchtwahl“, die, wie Gosse hätte bemerken können, an Taines „milieu“ immerhin erinnert. Soviel ist sicher — diejenige theorie ist die rechte, die, um mit Gosse zu reden, uns in den stand setzt, zu gleicher zeit an Pope und an Wordsworth, an Spenser und an Swift ein intellektuelles vergnügen zu finden. Hinzufügen möchte ich nur: und z. b. auch am *Beowulf* oder an den *Canterbury Tales*.

So nimmt auch Garnett auf die geschichte im allgemeinen und weiter auf die litteraturgeschichte anderer nationen rücksicht, begründet das jedoch nüchterner damit, daß so das studium der nationallitteratur größeren nutzen bringe und die darstellung wärme und farbe gewinne. Exkurse wie der über das christentum und die angelsächsische litteratur (kap. 1) oder die wirkungen der normannischen erobrerung (kap. 2) oder die ursachen der intellektuellen sterilität im 15. jh. (kap. 3) sind als aufklärende streiflichter in der tat im höchsten grade willkommen. Was die hinweise auf fremde litteraturen betrifft, so kann es daran bei einem autor nicht fehlen, der u. a. seinen landesleuten deutsche gedichte vermittelt, sonette von Dante, Petrarca und Camöens übertrug und noch neuestens eine geschichte der italienischen litteratur herausgegeben hat. Auch innerhalb des englischen gebietes liegt er parallelen.

Viel von dieser art weist eine glückliche anschaulichkeit auf, während anderes den leser eher überraschen als überzeugen wird. Eine auswahl mag beides erhärten. Dear verhält sich zu Heorrenda wie Addison zu Pope oder wie Scott zu Byron; der *Beowulf* ist in der altenglischen litteratur, was das buch *Noah* in der bibel ist, der dichter des *Beowulf*

bekehrt nicht, wie Bojardo den sterbenden Agricano, seinen helden zum christentum; Hrothgar, Grendel und Beowulf entsprechen Phineus, den harpyien und den argonauten; Grendel oder zugleich an Homers zyklonen gemahnt und seine mutter haben ihr gegenstück im japanischen, im Grimm, in Irland und in der assyrischen mythologie; der könig, der Beowulf XXXII) als letzter seines stammes den schatz verbirgt, mit den könig von Tale und die *old familiar faces* ins gedächtnis; der dichter des Beowulf scheint nur ein Milton im zeitalter Popes; die litterarische stellung Northumbriens ähnelt der des ionischen  berseeenland in den tagen Homers, der Siziliens, sodann der Toskana in der italienischen frühzeit, der von Massachusetts im neuen Amerika; etc. Für drei gleichungen muß ich noch platz finden: Alfred, Mark Aurel und der gro mogul Akbar; Chaucers ritter und Colonel Newcome; Poesek und Colenso.

Es entgeht Garnett nicht, daß zum litterarischen verstandnis einer periode, die noch keine allgemeine schriftsprache hat, ein gewisses philologischer kenntnis nicht zu entbehren ist. Der plan des werkes, als einer populären geschichte, habe es jedoch verboten, sich in dieser seite hin zu vertiefen. Belehrung solcher art müsse der leser anderswo suchen, wobei ihm die hülfe einer bibliographie für einen der folgenden bände versprochen, aber, soviel ich sehe, nirgends geliefert wird. Es ist auch nicht zu leugnen, daß gelegentliche w nke und zahlreiche angaben im texte dieses ersten bandes die philologische kompetenz des verfassers einigermaßen in frage stellen. Schippers *elemente treatise on English metre* in ehren, hätte Garnett doch besser seinen leser auf den Schipperschen *Grundriß* oder (es handelt sich im altenglisch) auf Sievers *Altgermanische metrik* oder einfach auf Ellis' *Studies*  ber den altenglischen vers zu verweisen (beileibe noch nicht auf Vigfussons und Powells *Corpus poeticum boreale*, dem er selber folgt). Und warum in aller welt soll dieser nämliche leser, dem ja soeben für das studium von Chaucers grammatik und metrik der auch übersetzten Brink empfohlen ist, bezüglich der aussprache auf *the works in the vulgate by Alexander J. Ellis and R. F. Weymouth* zurückgehen, von denen er das erste ohne he es bemühen gar nicht erschließen, das zweite ohne eigenes fachmännisches urteil nicht würdigen kann? Und dann stehen doch auch die *History of English Sounds* und *Letters* von Sweet, am bequemsten sein *Second Middle English Primer*, zu gebote.

Schon wir, wie Garnett selber in *philologicis* verf hrt. Im interesse des lesers, sagt er im vorwort, war eine ausgedehnte erneuerung v rhafter schreibungen geboten. Die gegner sollen bedenken, daß sich die orthographie eines älteren autors gar nicht genau bestimmen läßt, und daß dieser in der mehrzahl der fälle eine feste regel gar nicht beobachtet hätte — was denn doch sehr *cum grano salis* zu verstehen ist.  berfl ssig ist trotz der *th* für *p* und *b* auf diesem wege nun auch

nicht „neu“ zu machen und wird wohl gerade deshalb kaum einmal zitiert. Die drei zeilen des zaubersagens *Hal wes thu, folde, usw.* s. 7 weisen dann aber zwei falsche lesungen (*faethma* und *mytte* nöl. s. 17) hat *seþas* das zeichen der früher irrig angesetzten länge, übrigens ein anderes als s. 50 *bac*, während in dem erwähnten zitat akzente gänzlich fehlen. Im text des buches wäre *Hormannric* statt *Hermanric*, *Walthe* statt *Walthere* und warum nicht lieber *Streoneshalk* statt *-lalk* zu lesen, auch hat das für kurzes nicht diphthongisches *a* gezeichnete *ae* in *Aelfric*, *Cuedman* usw. (neben *o* z. b. in *Æasþ*) keinen riss — bei der mittellenglischen *Genesis* und *Ezodus* (der ausdrück *Middle English* hat bei dem verfasser, beiläufig bemerkt, einen ungewohnten sinn) wird uns nach Garnett die läge des neuenglischen fühlbar. Die probe aus der *Genesis* (10 verse) gibt daher, orthographische regeln ausgenommen, der absicht nach den wortlaut des textes wieder. Wir lesen jedoch (s. 87) *Do* statt *Tho*, *overfloged* statt *flougred*, *thise* statt *thuse* vñj., *de* statt *the*; und zum beweis der noch soviel näheren verwandtschaft mit dem deutschen wird erklärt, *Do* wieder *so* *sei* = *nāda* (das ja vielmehr s. v. w. *dar* und = neuengl. *there* ist, *deres* = *the* (ne. *deer* ist doch dasselbe und dem *me* *dere* weit näher), *meanen* = *meinen* (dann wäre *es* = ne. *mean* und die gleiche bemerkung an *platze*, *feteles* = *fah* (näher steht doch *gefah*, während *fah* wieder = ne. *val* wäre), *sperd* = *sperren* (wo auch auf ne. dial. *sperr* neben *spar*, sb. und vb, zu verweisen war) — kurz, fehlgegriffen wird nicht oder weniger bei jedem dieser beispiele (Störend ist noch der druckfehler *akereres* statt *okereres*, s. 94, zumal die anm. auf das deutsche *wuchrerer* verweist). Das eigentliche „erneuern“ der schreibung haben wir u. a. s. 97 f. in zitatē aus Langland. Warum steht hier aber *hep* (= ne. *hep*) neben *leader*, oder *weary of wandringe* neben *in a May morning*, oder nicht *merry* statt *murric* wie s. 122 beim kuckuck *blod* für das *muris* des originals? Das bedenkliche der methode zeigt sich noch deutlicher bei der wiedergabe eben dieses liedes. *Summ* *vernum* *in* bleibt stehen, wohl dem metrum zu liebe. Dann aber fehlt *aght* bei *loud* für *lude* das -e. Das folgende *cucu* ist zu *cuckoo*, *fernet* *ed* zu *seed*, *meel* zu *mead* erneuert; desgleichen *wele* zu *wood*, während die verlorene -e nun bei den vorausgehenden *springeth* für *spring* erscheint, das *nu* wird, vermutlich des reimes wegen, belassen. Ich muß hier abbrechen und auf weitere belege dieser art verzichten, um einen bliss auf die behandlung der metrik zu werfen. Im altenglischen sind, wie erwähnt, Vigfusson und Powell die berater, von denen u. a. die behauptung übernommen wird, die unbetonten silben — übrigens der altgermanischen dichtung — seien *redundant or unimportant for the 'make' or structure of the verse*. Daß langzeilen in übersetzung je nach der vorlage bald als solche, bald in kurzverse gebrochen erschienen, muß ohne alle aufklärung den leser verwirren. Auf mittellenglische gebiete treten s. 104 *Alexandrine lines of ten or twelve syllables* an.

schweifreimstrophe in *Amis and Amiloun* wird s. 168 f. als *rime brée* im gegensatz zur *rime plate* in *Richard Cœur de Lion* bezeichnet, während der gereimte schluß der langen „stropfen“ in *Sir Gauvain and the Green Knight* nach s. 111 den französischen *minstrels* als *tail rime* (ou *couée*) bekannt ist. Der *rime royal* oder die Chaucerstrophe wäre *„simply the Italian octave deprived of its sixth line“*. In den texten tritt das lauthare end-*e* zwar im innern des verses, nicht aber am anfang des (übrigens auch der betongung dienenden) akuts.

Vielleicht findet Garnett und mancher der leser mit ihm, ich habe, seiner mahnung eingedenk, solche quinquilien nicht berühren sollen, handle es sich doch eben um eine populäre geschichte der literatur. Wenn ich erwidere, die sprachliche form der schriftwerke ist von dem gedankinhalt bei der literarischen betrachtung nicht zu trennen, so möchte ich mich zur bekräftigung dieser trivialen Wahrheit gerade auf einen punkt berufen, den die englischen literaturkritiker, Gosse und Garnett nicht zum wenigsten, viel stärker betonen als wir. Ich meine das gewicht, das sie gleich den franzosen auf die französische seite legen. Wenn auch nicht gerade mit Buffon, *le style est l'homme*, so könnten sie wohl mit Taine sagen: *ce que les Allemands appellent la forme, est pour moi l'essentiel*. Ohne ein auf gründlicher kenntnis beruhendes, bis zur wahlverwandtschaft gesteigertes sprachgefühl aber wird man die intimen reize fremder stoffformen schwerlich geschleiern. Hier fehlt etwas an dem „intellektuellen vergnügen“, das zeit und entfernung überwinden sollte, wenn Garnett die altenglischen dichter, zunächst des *Beowulf*, zwar als leute von dichterischem genie bezeichnet, jedoch neben der armut an eindrücken und ideen die *„education unrefined by study and practice and the cramping system of translation“* beklagt (s. 16), und ähnliche klagen — *the imperfection of their metrical system, the poverty of their vocabulary, the rudeness and poverty of the language, the want of adequate metrical structure* — mehrfach wiederholt: klagen, die einem deutschen examenkandidaten wohl ein schmerzliches lächeln abnötigen könnten.

Auch eigentliche quellenstudien in literarischer hinsicht wird von dem verfasser nicht erwarten dürfen, wie er sich denn auch als antwort auf die heilige lektüre des von den *scholars of America, Germany and France, hardly less than those of England* gesammelten stoffes bekennt. Daß ihm manches wichtige entgangen ist, empfindet er selbst, und erscheinen die lücken besonders nach der deutschen seite zu liegen; denn ist der ja auch englisch vermittelte „Bernard (warum so?) Ten Bruck“ geführt und verwertet. Auch hier habe ich mir mancherlei von Thorkelins abschriften (es waren zwei, nicht eine) wurden 1787, s. 176 genommen. Daß die ältesten glossare aus Kent stammen, ist eine veraltete ansicht. Das faksimile der tafel zu s. 24 ist selbstverständlich nicht *from a Ms. of Caedmon's Hymn* (dieser hymnus ist nicht gegeben), sondern ein stück der hs. Junius 11, der sog. Caedmon-hs.

Die altsächsische Entsprechung der *Genesis* wird s. 22 und 58 nur rot metret, während fragmente seit 1891 bekannt sind. Das original des *Cadman wrought me* steht nicht auf dem kreuz in Ruthwell (und das kreuz selbst seit 1887 nicht mehr im freien, wie auf dem s. 22 geteilten bild). Die Übersetzung der *Judith* s. 23 ff. gibt nicht, was der leser glauben muß, das ganze, sondern nur 120 von 251 versen wieder. Die ne. rätsel enthalten kein ähnliches kryptogramm wie der *Vint* usw. in runen, und der *Andreas* wird nicht gewöhnlicher *Passio Apostolorum* genannt (gelten ihm aber die von Napier entdeckten runen, warum soll er dann aus Cynewulfs schule stammen und nicht aus der von C selbst?). Das *Cadman Cross at Whitby Abbey* s. 55, über die keine silbe weiter verlautet, ist ein ganz modernes produkt. S. 60 ff. *Ethelwald* mit *Ethelweard* verwechselt. Do-well usw. hat Langlois B-text nicht erst zugefügt, sondern nur ausführlicher behandelt. Es gibt mehr als eine hs. des frz. *Rolandsliedes* (s. 106, dagegen nur eine des m. *Rosenromans* (s. 143), der nicht in der Glasgow-*h.* Chaucers liegt, sondern im prolog der *Lrg. of G. Women*. Der *Plan of Canterbury in the Fifteenth Century* (s. 148) ist, in dem reproduzierten schnitt wenigstens, jünger, übrigens hier ja auch links unten vom 10. oktober 1588 datirt. Die Ellesmere-*h.* gehört ins 15. nicht ins 14. jh. William of Shorehams verfasserschaft des psalters ist mehr als fraglich. Jost Amman schildert das 16., nicht das 15. jh. S. 285 ist eine dichtung *Morte Arthure* für die andere genommen. Wieder breche ich ab und wende mich nun noch einmal zu den illustrationen.

Zunächst im allgemeinen: Nur selten sind charakter und veranlassung der faksimiles und bilder, wie man es wünschen muß, deutlich bestimmt. Ob eine schwarze reproduktion im original etwa farbig, ob der ursprüngliche maßstab verkleinert ist, bleibt gleichfalls im dunkeln. Die art, wie in dem faksimile vor dem titel geschehen ist, der breite des textes entsprechend einfach um die letzten wörter zu verkürzen, ist auch vom künstlerischen standpunkte tadelnswert. Moderne illustrationen, wie die seite aus der *Kelmscott edition* (s. 144) oder Stothards *Canterbury-pilger* (neben s. 156), wären mindestens als solche zu bezeichnen. — Im großen und ganzen ist die auswahl dem zwecke entsprechend. Ich möchte nur noch fragen, warum neben s. 48 statt des psalters der Arundel-*h.* nicht der vespasianische (A 1) und s. 257 statt Wykys de Wordes druck von Malory nicht derjenige Caxtons durch eine probe vertreten sind. — Die technik der wiedergabe ist bei den schwarzen bildern und faksimiles verschieden. Sofern sie photolithographisch hergestellt sind (z. b. s. 64, 75, 77), ist natürlich keine absolute treue verbürgt; die autotypisch vervielfältigten lassen an deutlichkeit einfach zu wünschen übrig (s. 43, wo das hübsche ornament der rückseite einfach verschwunden ist 61, 67 usw.). Auch nach dieser seite bedürfte es bei einer neuauflage genauer revision.

Nach dieser kennzeichnung von ziel und methode des buches

erden einige worte über die anlage genügen. Nur zwei der zehn kapitel und nur 68 der 369 seiten kommen auf die „anfänge“ und die vom „dänen bis zum normannen“ reichende zeit; dem *Beowulf* sind nur 6 oder 7 seiten gewidmet. Dessen ungeachtet (und trotz meiner ansetzungen in einzelstücken, erhält der leser von dem *Beowulf*, der *grand rough creation of the heroic age*, wie überhaupt dem schrifttum der angelsachsenzeit in e. ein wesentlich getreues und sehr anschauliches bild. Zwei weitere kapitel („mittelenglische litteratur bis *Piers Plowman*“; „anglonormannische litteratur, romanze, ballade und geschichtsdarstellung“), bringen die darstellung bis zu Chaucer. Seine bedeutung als einheitel der zwei stämme und sprachen in England und als vermittler fremder neuerungen auf litterarischem gebiet ist — der „nationalen variation“ in der tat unbeschadet — im fünften kapitel ausführlich erfasst und geschildert, während das folgende außer nachträgen Chaucers und den „anfängen der gebildeten prosa“ zunächst noch weiter vorführt, so daß Chaucers wichtigste zeitgenossen allerdings auf drei nicht einmal ganz aneinander anschließende kapitel verteilt sind. Kapitel 7 gilt der „englischen bibel“ (bis auf Wiclif und Purvey) und den „mirakelspielen“. Das achte — „das fünfzehnte jh.“ — hat seinen schwerpunkt in Caxton, der die wichtigste tat dieses jhs. für England nutzbar macht. Die „litteratur Schottlands“ und weiteres über die „ballade“ mit ihrem einfluß auf die heimische und überhaupt europäische litteratur werden im neunten gewürdigt, worauf uns das zehnte „das zeitalter der ersten Tudors“ nahebringt.

Es ist eine geschichte, die mehr vom nehmen als vom geben, von denjenigen den kulturhorizont erweiternden ideen und der weltlitteratur angehörenden werken in England zu erzählen hat, wohl aber an die grenze der großen zeit geleitet, in der sich die nationale litteratur ihren platz unter den ersten litteraturen der welt erringt. Gern sage ich zum schlusse, daß ich, alles in allem genommen, die aufgabe des lehrers als wohl gelöst erachte.

Es ist, die wir das einzelne philologisch zu betrachten gewöhnt sind, wird der blick auf das ganze nicht selten getrübt; ja, das außen- und bewerk will uns bisweilen wichtiger scheinen als der innere gehalt. Eine gelegentliche antidosis wird uns keinen schaden tun, und nicht jede ist so erfreulich zu nehmen.

München

W. VIKTOR.

## VERMISCHTES.

### DIE TEMPORA HISTORICA IM FRANZÖSISCHEN

Résumé eines am XI. neuphilologentag am 25. mai 1904 zu Köln gehaltenen vortrags<sup>1</sup>

Die eigentlichen *tempora historica* des französischen sind das *imparfait* (*l'écritais*) und das *passé défini* (*j'écrivis*); dazu gesellt sich durch tempusverschiebung das *passé indéfini* *j'ai écrit*, das eigentl. weder *passé* noch *indéfini* ist, sondern diesen irreführenden namen einer mißverständnis der grammatiker des XVI. jahrhunderts verdankt.<sup>2</sup> *Indéfini* (= *ἀόριστος*) sollte vielmehr die verbalzeit heißen, die man *défini* nennt.<sup>3</sup> Diese verkehrte terminologie hat viel unheil gestiftet. Sie hat die spätern grammatiker zu unwirklichen definitionen und erklärungen veranlaßt (z. b. hier XI, 182) und führt heute noch die lernenden irre.

*Imparfait* und *défini* bezeichnen die nämliche zeitstufe (vergangenheit); verschieden ist nur ihre aktionsart. Das *imparfait* ist das *praeteritum durativum*; während das *défini* = *praeteritum factivum*. Dieses drückt die tatsache, das historische faktum, oft mit besonderer hervorhebung des eintretens dieses faktums (*inchoativ*), aus. *Il eut* heißt gleichsam: er besaß wirklich *ses ennemis*, et il en eut, le pourrui- bisweilen auch *inchoativ* = er bekam (il eut enfin son argent).

Dieser unterschied zwischen *durativum* und *factivum* war schon im latein vorhanden (*scribebat* und *scripsit*), und soweit sich die romanischen

<sup>1</sup> Vgl. N. Spr. XII, s. 299 f.

<sup>2</sup> Cf. jetzt *Revue de phil. française et de littérature* p. p. L. Cleez, XVIII, 51—60.

<sup>3</sup> Und so wird sie auch von Palgrave, Meigret, Lancelotti u. a. wirklich genannt. Cf. z. b. die *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* (1660), II, chap. 15: *Il y a deux sortes de preterits: l'un qui marque la chose précisément faite et que pour cela on nomme défini comme j'ai écrit, et l'autre qui la marque indéterminément faite et que pour cela on nomme indéfini ou aoriste, comme s'écrivait.*

sprachen überhaupt den luxus dieser zwei präterita erhalten haben, unterscheiden sie sie heute noch als durativum und faktivum.<sup>1</sup>

Aber erstens haben eine reihe romanischer idiome — namentlich solche, die, wie rätisch, lombardisch, aardisch, moldauisch, frankoprovenzalisch nicht zu erheblicher literarischer verwendung gekommen sind — die faktive form *scripsi* überhaupt völlig verloren und sie durch *haben scriptum* ersetzt.

Auch in den romanischen sprachen, in denen das faktivum *scripsi* (z. b. spanisch, italienisch) noch besteht, merkt man deutlich das allmähliche eindringen von *haben scriptum*<sup>2</sup>, zunächst zum bericht über persönliche erlebnisse (vorzüglich in der ersten person) aus der jüngsten zeit der gegenwart noch zusammenhängenden vergangenheit. Im nordfranzösischen ist diese invasion von *haben scriptum* gegenwärtig weiter vorgeschritten als im italienischen und spanischen. Die mündliche rede und der brief kennen das faktivum *scripsi* kaum mehr. Aber im geschriebnen stil<sup>3</sup>, in der literatur lebt *scripsi* noch sehr kräftig (*tempus scribare*).

Zweitens tut auch das durativum *scribam* dem faktivum *scripsi* stetig vielfach eintrag. Nicht als ob das eine für das andere gesetzt

<sup>1</sup> Diese verhältnisse sind in grundlegender weise erörtert worden von John Vising in seiner arbeit *Die reellen tempora der vergangenheit in französischen und den übrigen rom. sprachen* (1885-89, in band VI u. VII der *Französischen studien*). Vising gibt VII, 89ff. die bibliographie zur frage des französischen; von den älteren arbeiten, auf die er verweist, sei insbesondere die breslauer dissertation von Fr. Körnig, *Le fait et le usage d. impf. u. d. hist. perf. im altfranz.*, 1889, hervorzuheben.

<sup>2</sup> Die geschichte dieses tempus ist noch nicht eigentlich erforscht. Sie ist neben den untersuchungen über *imparfait* und *défini* vernachlässigt worden. Seine allmähliche verschiebung aus dem präverbum ins verbum z. b. in der älteren französischen prosaliteratur zu untersuchen wäre eine verdienstvolle arbeit.

<sup>3</sup> Es ist z. b. recht charakteristisch, wie V. Hugo in den berichten über seine Rheinreise die persönlichen erlebnisse im perfektum erzählt, ob aus anlaß seines besuches des Hoche-denkmals bei Weißenthurm (*Le Rhin, et ne varietur*, I, 142): *Je me suis approché. J'ai hasardé un regard dans ce trou, dans cette ombre, dans ce caveau. J'ai cherché le cercueil. Je n'ai rien vu etc.* Oder (p. 198) in der erzählung der feuersbrunst zu Lorch: *Bientôt les pompes sont arrivées, les chaînes de treuillevaux se sont formées; et je suis monté dans le grenier etc.* Sobald er aber, daran anschließend, eine anekdote über eine andere feuersbrunst, deren zeuge er nicht war, erzählt, spricht er im *défini*: *Voici à ce propos une historiette... Il y a quelques années, un Anglais arriva un soir à une auberge de Braubach, soupa et coucha etc.*

werden konnte, sondern weil die erzählungsweise im laufe der jahrhundert sich geändert hat. Die innere anschauung der vorgänge, aus welcher heraus der erzähler berichtet, ist eine andere, eine komplizierter-nüancirtere geworden. Das mittelalter erzählte im „tatsachenstil“ ohne nünace, ohne perspektive: *Le chasseur vit une bûche avec son faon. Elle fut toute blanche; elle eut des cornes de cerf etc.*<sup>1</sup> Heute würde es heißen: *elle était* und *elle avait*. Oder: *Il entra dans la petite maison que son père lui construisit et où habitaient ses sœurs* würde lauten: *Il entra dans la petite maison que son père avait fait construire et où habitaient ses sœurs*, mit zurückziehung der väterlichen handlung in die vorvergangenheit und mit durativer bezeichnung des wohnens der schwestern.

Das einleitende: „Es war einmal ein könig“ der mittelalterlichen erzählung heißt: *il fut jadis un roi* (*Jehan de Paris* oder *El tes pas ot un conte* (*Cont de Fonten*); heute — ungefähr seit dem 15. jahrhundert — beginnt das märchen: *il était* (*il y avait*), *une fois un roi*<sup>2</sup>.

Heute erzählen wir perspektivisch und schieben die handlungsvorgänge wie kulissen in- und hintereinander. Die einfachere psychologie des mittelalterlichen erzählers — denn nicht um logik handelt es sich

*Vit une bûche ot son faon  
Toute fut blanche elle bruta;  
Perches de cerf ont en la teste.  
Par l'abai del brachet sailli*

Engemar, 90—93.

<sup>2</sup> Im feuilleton der Kölnischen volkszeitung hat seither eine ansehnliche diskussion über dieses *il était une fois* stattgefunden. Ein einseitig behauptete dort nachträglich (2 juni), daß der märcheneingang *il était une fois* „einem französischen nicht über die lippen gehen würde“ und die insbesondere „une fois“ im stinne unseres „einmal“ der französische „nicht kennt“. Er ist von zwei seiten eines bessern belehrt und es ist anzunehmen, daß er offenbar geredet hat, ohne französische märchen wirklich gehört oder gelesen zu haben. Ein blick in Perraults *Contes* oder in die *Contes pop.*, die Cosquin in vielen bänden der *Romanes* veröffentlicht hat, genügt. — Es gilt eben in sprachlichen dingen bescheiden und lernbegierig das tatsachenmaterial zu beobachten und nicht in vorurteil setzungslasem eifer gleich mit urteilen wie „unfranzösisch“, „undeutsch“ zur hand zu sein. Die wohlverstandene grammatik ist eine erfahrungswissenschaft, die induktiv vorgeht, statt auf vorgefaßte meinungen abzustellen und vorschnelle urteile wie „das kommt nicht vor“ zu fällen. Gegen diese sprachmeisterei, die, statt zu beobachten, imaginäre gesetze aufstellt und über ihren theorien das blühende leben der sprache nicht achtet, war mein vortrag gerichtet. Möge die zeit nicht ferne sein, wo es von diesen sprachmeistern heißt: *Il était une fois des maîtres grammairiens* . . .

, sondern um gefühlsmäßige auffassung, was die sprachmeisteroi aber noch nicht begriffen hat - sieht alles vergangen im nämlichen gg, ohne perspektive, wie der mittelalterliche und unperspektivisch ist, wie die mittelalterliche bühnenszenierung alles nebeneinander stellt. Das mittelalterliche französische schildert viel weniger, als daß es malt, tatsachen aneinanderreihend. Deshalb ist das *defini* im altfranzösischen das „unbestimmte“ *generaltempus* der vergangenheit<sup>1</sup> - gerade wie im griechischen der aorist = der unbestimmte.

In dem maße nun, in welchem im laufe der zeit das bedürfnis nach schilderung und perspektive erwachte, traten andere verbalzeiten neben dieses generalpräteritum: die entwicklung der perspektivischen darstellung der vergangenheit geschah auf kosten des *defini*. So wird diese verbalform auf dem wege vom mittelalter zur neuern zeit seltener und das durativum immer häufiger.<sup>2</sup>

Mit dieser zunehmenden häufigkeit fängt denn auch der spezifisch durative charakter dieses durativums (*il venait* = er war mit schreiben beschäftigt; *il mourait* = er lag im sterben) zu verblasen an, und die gewohnheit des häufigen gebrauchs führt bereits dazu, *il mourait* oder *il venait* zu sagen und zu schreiben, wo die „logik“ des sprachmeisters nur *il mourut*, *il vint* anerkennt. Die schulgrammatik verzeichnet hier längst die sogen. „anführungsverben“ (*il disait*, *répondait*; eine aufmerksame beobachtung wird hier auch verba anderer bedeutungsgruppen noch hinzufügen.<sup>3</sup> Es ist unbestreitbar, daß die aktionsart

In den ältesten übersetzungen aus dem latein erscheint es häufig auch da, wo das lateinische original z. b. das imperfektum hat. *Fest etiam rex Salomon thronum . . . qui habebat sex gradus et quatuor rotundi erat . . . et duo leones stabant iuxta manus singulas Regis*, 1, 10, 18 = *Le rois se fist faire son trone . . . six degres i ont . . . des fel li viedz . . . E deux leuncels esturent sur chascun degred* (*Les quatre Rois* ed. Le Roux de Linzy, 273).

<sup>2</sup> D. h. mit der kunst der sprachlichen darstellung wächst der gebrauch des durativs. Neben den kunstlosen *Chansons de geste* mit nachlässigem durativum steht das höfische epos mit viel reichlicher tempusverschiebung; neben der faktiven prosa Villehardouins die schon recht kunstvolle von Aucassin; und hundert jahre später zeigen Joinvilles *Mémoires* bereits überwiegend neufranzösische ökonome.

<sup>3</sup> Z. b. die verben des fliehens. Cf. das häufige moderne *il prenait la fuite* mit Zäsur, *Beil gull* II, 24, *fugim prebant*, *fuga sive mandolant*. Da die bedeutung einzelner verba die „tempusverschiebung“ begünstigt oder hindert, ist ebenso augenscheinlich, wie, daß dabei die häufigkeit eine rolle spielt: die überhäufigen kurzen formen *fut*, *eut* leisten größeren widerstand als andere. Die wanderung der tempora kennt *conat* und nachzügler.

des durativums in einer verschiebung nach dem alten faktivum begriffen ist. —

Also: das alte französische faktivum (*j'écris*) hat zwar seine aktionsart völlig bewahrt, aber es ist in seiner verwendung von zueignern zurückgedrängt:

Einmal hat die perspektivische art der innern anschauung eine ausgeglichene verwendung des durativums geführt, das nun über seine alte aktionsphäre hinauszugreifen beginnt. Dann hat das *passé défini* den charakter eines faktiven präteritums angenommen und das alte faktivum aus der mündlichen rede verdrängt. Sehr kräftig lebt das alte faktivum noch in der litteratur, aber auch hier wesentlich nur in der 3. person; und schon zeigen sich unsicherheiten der flexionsbildung.

Das ist ein entwickelungsvorgang, der sich auf dem ganzen romanischen sprachgebiet beobachten läßt. Das nordfranzösische ist darin weiter fortgeschritten als z. b. das italienische oder spanische, aber weniger weit als das rätorische.

Die weitere entwickelung ist für das französische nicht zweifelhaft: sie führt zur schließlichen verdrängung des alten *défini*. Die sprachgeschichte zeigt uns auch sonst, daß das durativum die eigentlich bleibende verbalform ist und die jahrhunderte fast unverändert überdauert, während das faktivum zerfällt und wechselt.

Solch ruhige entwickelungsgeschichtliche betrachtung, die im auge vom kleinen augenblicksvorgang zur erkenntnis von weithin wirkenden kräften führt, soll an stelle von literarischen sprachmeisterlei treten.

Wird das französische durch den verlust des *défini* denn so feinheit und ausdrucksfähigkeit verlieren? Wir brauchen uns nicht zu fragen, ob denn das deutsche unsfeiner und unfähiger als das französische ist, da es doch für durativum und faktivum längst nur eine verbalform hat: ich schrieb = *j'écrivais* und *j'écris*. Was eine sprache im laufe der zeit an flexionischen ausdrucks Mitteln verliert, ersetzt sie durch andere, die ebenso fähig sind, seinen gefühlnuancen gerecht zu werden. Der flexionsreichtum ist nicht ohne weiteres eine superiorität.

Und unser schulunterricht?

Gewiß wird er den schüler das *défini* als faktivum gegenüber dem durativum (nicht als besondere zeit, sondern als besondere aktionsart) lehren und das sprachgefühl des schülers durch die lektüre zu üben sich angelegen sein lassen. Auch wird in historischen aufgaben der schüler das *défini* zur bezeichnung der handlungstatuten zu verwenden haben. Aber im brief und in der mündlichen rede wird das *passé indéfini* die stelle des faktivums einzunehmen haben, wie es eben heute gebildeter französischer gebrauch ist. Und wenn der deutsche schüler gelegentlich das durativum setzt, wo dem gefühl des lehrers das faktivum näher liegt, dann soll daraus nicht gleich ein *cas pendule*

gemacht werden. Es soll abweichender empfindungsart gegenüber ein verständiger liberalismus walten<sup>1</sup> und entwicklungsgeschichtliche be-  
lehrung dem reiferen schüler nicht vorenthalten bleiben. —

Im märz 1894 schrieb die herzogin Amalie von Weimar an frau von Stael nach Berlin (*Kerne d'hist. litt. de la France*, IX, 9):

*Wilhelm Tell a été donné sur notre théâtre. La première représen-  
tation a duré cinq heures de suite. Benjamin Constant s'y trouvant aussi*  
— war auch anwesend,

Wieland, der den brief abschrieb, änderte:

*Benjamin Constant s'y trouva aussi*, = fand sich auch ein

Oftentbar kann beides gesagt werden; aber es wäre schulmeister-  
lich, das eine als *korrektur* an stelle des andern zu setzen, denn jeder  
mag hier sagen, wie er empfindet. Wieland zeigt dem lehrer, wie ers  
richt machen soll.

Frankfurt a. M.

H. Mörz

#### LES TEMPS DE L'ERZÄHLUNG IN UNSERM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

Im oktoberheft 1903 d. zs. gab herr Ducotterd eine m. e. ganz  
verfälschte auseinandersetzung über die verschiedenheit des *imparfait*  
und des *passé défini*; seine graphischen mittel, diese tempora für das  
auge der schüler zu veranschaulichen, bilden eine wesentliche stütze  
für die theoretischen ausführungen des lehrers, wie ich aus jahrelanger  
benutzung ähnlicher zeichen weiß.

Unmittelbar vor herrn Ds. abhandlung fand sich eine kurze zu-  
sammenfassung von Paul Passys, worin derselbe, anknüpfend — ebenso wie herr  
Ducotterd — an einen vorausgehenden artikel von A. Stenhagen, auf  
die notwendigkeit hinwies, das *passé défini* aus den französischen  
büchern ausländischer schüler einfach zu verbannen und durch das  
*passé imparfait* zu ersetzen. Auch dieser vorschlag stimmte ich, wenig-  
stens in ihrer haupttendenz, verbannung des *passé défini* rück-  
haltlos zu, doch mußte ich gewisse vorbehalte machen in bezug auf  
den ausschließlichen ersatz der letzteren zeitform durch das *passé  
imparfait*, neben welchem P. P. das *présent* nur für die wenigen aus-  
nahmefälle zulassen will, *quand on veut donner du relief au récit*.

<sup>1</sup> Ein lehrreiches und warnendes beispiel findet sich im *Neu-  
schweizerischen zentralblatt* von 1902. Ein kritiker wirft dort Wershoven  
vor, daß er in einem stücke seiner *Conversations françaises* die tempora  
nicht richtig verwende. W. erklärt darauf (p. 342), daß das betreffende  
stück von schuldirektor Belèze, einem bekannten französischen päd-  
agogischen schriftsteller, herrühre. Herr Belèze wird also seinen un-  
sinnvollsten tempusgebrauch erst nach unsern schulgrammatiken  
zu tun haben!

Da nun kollege D. im jüngsten februarheft der *N. Spr.* Passy hauptthese: *il est tout-à-fait superflu d'apprendre aux étrangers à se servir eux-mêmes* (nämlich des *passé défini* unter bedingung eines großen belegmaterials auf das nachdrücklichste bekämpft, mich der diese ganze frage von der ausschließung des *passé défini* und seinen ersatz durch andere zeitformen seit jahren beschäftigt, ja oft ganz geradezu beunruhigt hat, so erlaube ich mir, auch meinerseits in der anspruchlosigkeit das wort dazu zu ergreifen.

Persönlich wurde ich auf die im übrigen damals schon mehrfach erörterte frage vom wert des *passé défini* für die schulpraxis geführt bei gelegenheit eines zwischenfalles meines besuchs der Pariser ausstellung von 1883. Ich hatte ein schreiben an die polizei zu richten das ich, damals noch wenig mit dem französischen vertraut, vor der absendung der sicherheit halber meiner wirtin, einer gebildeten, etw. jahren in Paris ansässigen deutschen, vorwies. In diesem schreiben kam nun u. a. etwa folgender satz vor: *Lorsque nous nous levâmes le parapluie et l'imperméable avaient disparu*, und hierzu bemerkte die Dame lächelnd: „An dem *passé défini* *levâmes* erkennt man sofort die fremden.“ Diese unerwartete und vollkommen unbeeinflusste bestätigung dessen, was ich früher über diesen punkt gelesen, machte mich nachdenklich. Ich sagte mir: wenn du bei einer erzählung wie dieser (natürlich diebstahlsgegeschichte) mit deinem hochschriftstüblichen gebrauch des *passé défini* im lebendigen sprachverkehr anstoß erregst hast du denn da ein recht, deine schüler dazu einzudrillen, diese form auf grund der französischen sprachgesetze möglichst richtig und aus eigener kraft in ihren schriftlichen arbeiten anzuwenden? (Ducatel, *N. Spr.* XI, s. 605)?

Ich konnte nicht umhin, die frage zu verneinen. Da ich aber damals hauptsächlich englisch und nur nebenher etwas französisch unterrichtete, so durfte, ja mußte ich mich damit begnügen, die deutsche tradition des *passé défini*-gebrauchs bei jeder erzählung ruhig fortzusetzen und nur gelegentlich meine schüler aufmerksam zu machen, daß sie in etwaigen „ornatsfällen“ ihres späteren lebens gut tun würden das *passé défini* zu vermeiden.

Vor zehn jahren jedoch wurde ich vorwiegend in den französischen unterricht übergeführt, bekam aufsätze zu korrigieren, ja lernte schließlich selbst solche schreiben. Und seitdem allerdings, besonders als ich selbst allmählich in den lebendigen gebrauch der fremden sprache hineingewachsen war, hat mich lange zeit die ungewißheit, ob ich die schüler an die verwendung des *passé défini* oder des *passé in défini* oder gar eines dritten tempus gewöhnen sollte, förmlich gequält. Erst seit einigen jahren bin ich für meinen unterricht zu einer gewissen festen gewohnheit, und damit wenigstens vorläufig zu einiger ruhe gekommen. Doch ehe ich auf dieselbe näher eingehe, will ich zuvor die allgemeinen Gesichtspunkte angeben, die für mich in diesen punkte maßgebend gewesen sind.

Ich mußte natürlich ausgehen von der zielbestimmung unseres französischen unterrichts, und zwar kann m. e. dieses ziel desselben auf rein sprachlichem gebiete kein anderes sein als das, unsere schüler zum selbständigen freien gebrauch der französischen sprache, mündlich und schriftlich, anzuleiten. Dies erheischt sowohl unsere nationale literäraufgabe als auch das persönliche interesse der einzelnen schüler, und überdies ist die, wenn auch noch so bescheidene fähigkeit zum freien gebrauch einer fremdsprache eine kaum zu ersetzende vorbedingung, wenn es gilt, in ihr geschriebene literaturerzeugnisse von innen heraus zu verstehen und zu würdigen.

Es wäre nun aber verkehrt, die schüler unter diesem gesichtspunkte rechtlos auf den verschiedensten stilgebieten der fremden sprache tasten zu lassen; man muß sie vielmehr beschränken auf diejenigen gebiete oder dasjenige gebiet, wo sie später, sei es im dienst des staats, sei es im persönlichen interesse, tätig sein werden. Beispielsweise sage ich mir, daß meine schüler doch gewiß niemals als französische schriftsteller oder zeitungsliteraten (vgl. D. n. n. o. s. 60) tätig sein werden; wenn talen eigenheiten dieser zwei stilgebiete für sie kein vorbildliches interesse und die ganze denselben entnommene *passé défini* demnach keinen praktischen wert. Dagegen darf ich wohl annehmen, daß, wenn sie später einmal als universitätsprofessoren, versicherungswarte, fabriksbesitzer oder -beamte, geistliche usw. mit ausländern, französischen und anderen, auf französisch zu korrespondieren oder auf kongressen persönlich zu verkehren haben werden, briefe wie rede wahrscheinlich gedankenaustausch, betrachtungen, debatten und gespräche des täglichen lebens (D. n. n. o. s. 55) zum inhalt haben werden. In dem nun, wenigstens für dieses gebiet, D. mit P. darin übereinstimmt, daß hier das anderwärts angewandte *passé défini* vom französischen durch das *passé indéfini* ersetzt wird, so würde sich, vorausgesetzt, daß diese beiden zeugen wirklich recht hätten, in der tat als notwendige folge ergeben, daß unsere schule ihre zöglinge anzuleiten hätte, in allen fällen, wo der literarische (journalistische) stil das *passé défini* verwendet, an dessen stelle sich vielmehr das *passé indéfini* zu bedienen. Damit wäre die sache erledigt.

Allein, es steht ja zum ersatz des für dieses stilgebiet ausgeschlossenen *passé défini* noch ein zweites *tempus* zur verfügung, nämlich das *présent*. Dessen gebrauch ist schlechterdings nicht so eingeschränkt, wie P. will (*quand on veut donner du relief au récit*). Man gestatte mir zur stützung dieser behauptung einige beobachtungen anzuführen.

Seit dezember 1903 hat P. Loti in der *Revue des deux mondes* eine reihe von reiseberichten über indien und persien veröffentlicht, und in den *Vers l'Espagne* überschriebenen, der sich gerade zufällig in meinen händen befindet, kann ich feststellen, daß er seine sämtlichen persönlichen erlebnisse ausnahmslos im *présent* erzählt — nur historische

notizen, etwa über Chah-Abbas, erscheinen im *passé défini*. In seiner köstlichen *Madame Chrysanthème* beginnt derselbe autor höchst selten mit dem *passé défini*; aber sobald er in seinem gegenstande einigermaßen warm geworden ist, springt er in das ungleich bequemere *présent* über: *Il pleuvait . . . On voyait . . . Il y avait du vent aussi . . . Ici pis! Je fais ma toilette et je dis à Gues: Fais-moi accoster un vaque frère usw.* Und nun geht er von s. 14 ab im *présent* weiter bis zum letzten satz der letzten seite 304: *Je les jette, ces pauvres lettres*. Nur sehr vereinzelt stößt ein *passé défini* auf. Ganz ebenso erzählt hauptmann H. Enselme seine reise *À travers la Mendourie* i j 187 von anfang bis zu ende im *présent*; bloß hin und wieder findet sich ein vereinzeltes *passé défini*, und zwar gleichfalls bei erwähnung einer geschichtlichen tatsache, die mit der reise des verfassers in keiner verbindung steht. Ganz dasselbe gilt von E. Foa: *Du Cap au Lac Neus* und von Albert Bordeaux: *Rhône et Transvaal*. Vielleicht um einigerlinge kleinigkeit öfter finden wir das *présent* als tempus der erzählung unterbrochen durch das *passé défini* bei Mme Th. Bentzon: *Les Juives caines chez elles*, aber doch ist es auch bei ihr das unbestritten vorherrschende tempus.

Boriel vom stil der reisebeschreibungen. Was den briefstil angeht, so stehen mir leider zufällig keine briefsammlungen angesehener männer zur verfügung. Aber aus einem kleinen hülfstüchleichen für stilübungen in den untersten klassen (*librairie Larousse*) erscheint, daß, wenn auch der lehrer in erster linie darauf ausgeht, die kleiner in dem ihnen noch ungewohnten gebrauch des *passé défini* einzüben, er doch in briefserzählungen beisei als beispiel über den ersten tag in der pension, über ein eben verlebtes winterfest u. d. den gebrauch des *présent* als völlig gleichberechtigt mit dem des *passé indéfini* und des *passé défini* anwendet und zuläßt.

Der stil litterarischer berichterstattung ist aus den feuillets der großen zeitung über neue theaterstücke und deren stoffe allen bekannt, als daß ich mich nicht mit der einfachen erinnerung begnügen könnte, daß in solchen fällen wohl immer im *présent* erzählt wird — wie wir das im deutschen ja auch tun. Ganz neuerdings erzählt R. Doumic in der *R. d. d. m.* (15. febr. 1904) einen gewissen abschnitt aus Sainte-Beuves leben fast ausschließlich im *présent*.

Was den historischen stil betrifft, so herrscht ja dort ganz gewiß unbestritten das *passé défini*. Aber ebendeshalb ist es sehr der beachtung wert, daß in der eben genannten nummer der *R. d. d. m.* sich ein artikel findet betitelt *L'Évolution actuelle de la Tactique*, worin eben Napoleon I. taktik fast ausschließlich im *présent* berichtet wird. Ebenso bedient sich in der *Lecture pour Tous* (april 1904) der verfasser eines artikels über die geschichte der jagd in Frankreich im weitesten umfange des *présent*. Ebenda ist ein längerer beitrage zu lesen, worin dem leser erzählt wird, wie die angesehensten französischen schauspieler

unserer Zeit ihrem berufe zugeführt worden sind; und fast alle diese biographischen mittheilungen, meist in direkter rede der betreffenden person selbst gegeben, sind im *present* abgefaßt.

Auch anekdoten werden vielfach in diesem *temps* erzählt, wie wohl vielleicht häufiger im *passé défini*.

Hiermit schließe ich die reihe meiner belege. Das beigebrachte material ist natürlich nicht entfernt umfänglich genug um daraus ein definitives wissenschaftliches urtheil über die in rede stehende frage abzugeben. Aber man wird mir zugestehen, daß ich aus diesen und ähnlichen beobachtungen das recht für mich und meinen unterrichtsbetrieb abzuleiten durfte, dem *present* neben dem *passé indéfini* sowohl im mündlichen klassenverkehr (abfragen und besprechung des textes) wie in den schriftlichen arbeiten meiner schüler einen recht breiten raum zu gewähren.

Dies also meine seit einigen jahren geübte unterrichtspraxis, von der ich oben S. 312 sprach. Ich gestatte mir nun, die tatsächliche anwendung des prinzipis an zwei beispielen zu veranschaulichen.

Nehmen wir an, daß beispielsweise in sekunda Daudets *Petit Chose* vorkommt etwa die scene mit dem unglücklichen Bamban: *Un dimanche entre autres il Bamban m'arriva dans un état de toilette telle que nous en fumes épouvantés*.

Quand je le vis prendre son rang parmi les autres j'eus un mouvement d'horreur et d'indignation. Je lui criai: *Viens!* Bamban pensa que je plaisantais et continua de sourire etc. Die frage dann oder lasse die schüler sich einander abfragen etwa in dieser form: *Quel jour B arrivait-il dans un état de toilette particulièrement négligé? — que en est épouvanté? — au B prend-il son rang? — quel mouvement souleva Daniel à cette vue? — que cria-t-il à B.? — que dit B. à ce cri? — que continua-t-il de faire?*

Und nun die schriftlichen arbeiten. Meine primaner hatten im abgeschlossenen schuljahr folgende themata zu behandeln: 1. *Une matinée au château de la Scizière*. 2. *Récit des amours de Voltaire et d'Émilie (Aurélie)*. 3. *Les souffrances des Parisiens pendant le siège, page extraite d'un journal du siège* (vgl. Fr. Sarcey, *Sage de Paris*) = 4. *Récit mélangé de Pierre Nozière* (aus Anatole France, *Le livre de mon ami* — Classenarbeit). 5. *Le lieutenant du Roi* (aus Goethe, *Wahheit und Dichtung*). 6. *La race des Labdacides* (stoff aus dem deutschen unterricht). 7. *Histoire ancienne de Londres* (stoff aus dem englischen unterricht: W. Beaman, *London, Past and Present*). 8. *Les deux grands désastres qui au 17<sup>e</sup> siècle ont frappé Londres, la peste et l'incendie* (dgl.). Alle diese themata habe ich im *présent* bearbeiten lassen. Für die nummern 1–2 wird dies ohne weiteres als das gegebene erscheinen; bei den folgenden aber dürfte die wahl dieses *temps* in mehr als einem falle Veranlassung bereiten, und ich fühle es daher nötig, die gesichtspunkte, die mich bestimmt haben hier darzulegen.

Und zwar bin ich einmal davon ausgegangen, das man im deutschen

zwar die in den themen 3-8 enthaltenen vorgänge zunächst mit dem präteritum erzählen würde, daß man sie aber auch, wenn ein bestimmter grund dazu vorläge, sehr wohl im präsens würde behandeln können ohne dadurch irgendwie das sprachgefühl zu verletzen. Bei mündlicher besprechung in der klasse würde sogar das präsens m. e. ganz ebenso nahe liegen wie das präteritum. Ähnliches nun habe ich für das französische vorausgesetzt — ob mit recht oder nicht, darüber wird sich ja leicht von urteilsfähigen franzosen ein bescheid einholen lassen. Außerdem aber habe ich in betracht gezogen, daß doch in Frankreich die lehrer der muttersprache, wie die von ihnen benutzten handbücher zeigen, aus didaktischen gründen ihre schüler anhalten, übungsskizzen im *passé défini* zu schreiben, obgleich echte briefe ganz gewiß fast immer im *passé indéfini* abgefaßt werden. Und da sagte ich mir denn: eine freiheit, wie sie sich die franzosen mit ihrer eigenen sprache nehmen, dürfen wir ausländer uns ganz gewiß mit der fremden zu statten. Lassen sie ihre schüler, um sie im gebrauch des diesen noch ungeläufigen *passé défini* zu üben, briefe im *passé défini* abfassen, obgleich dieses tempus dem echten briefstil sicherlich fremd ist. — können wir ausländer ebenso gut, um unsere schüler vor der durch die schriftstellerlektüre nahe gelegten gewöhnung an das *passé défini* zu bewahren, dieselben veranlassen, themata wie die unter 3-8 angegebenen im *présent* zu behandeln, obgleich französische lehrer und schüler solche aufsätze vielleicht im *passé défini* abfassen würden.

So habe ich denn dem leser gezeigt, aus welchen gründen und in welchem umfange ich in meinem unterricht für mündliche und schriftliche erörterung oder erzählung vergangener geschehnisse das *passé* verwenden lasse. Natürlich aber bin ich weit davon entfernt, diesem tempus ein monopol beizulegen für die vertretung des im literarisch-journalistischen stil üblichen *passé défini*. Vielmehr findet zu gleichem zwecke auch das *passé indéfini* bei mir reichliche verwendung. Und zwar bediene ich selbst mich dieser form, so oft ich veranlassung habe, der klasse mitteilungen zu machen etwa aus meinen verschiedenen aufenthalten in Frankreich bzw. England u. ä. Meine schüler werden sie an für persönliche mitteilungen aller art — unterrichtsversäumnisse, krankheiten, schulvorkommnisse von allgemeinem interesse, ferien-erlebnisse usw. Schriftlich aber kommt das *passé indéfini* zur anwendung bei aufsätzen etwa über *Mes vacances* oder *Notre promenade*, wiewohl in beiden fällen das *présent* nicht ausgeschlossen wäre.

Schließlich, um das bild meines unterrichts in diesem punkte zu vervollständigen, muß ich noch hinzufügen, daß ich es nicht nur für geboten erachte, meine schüler mit der theorie des *passé défini*-gebrauchs so gründlich bekannt zu machen, wie das nur ein echter „übersetzer“ oder „grammatiker“ tun kann, sondern daß ich auch, um diese theorie in ihren köpfen noch mehr zu befestigen, die betreffenden übersetzungsstücke in Plötz' Übungsbuch sorgfältig und unter allseitigster besprechung mit ihnen durchnehme.

Und so darf ich wohl hoffen, daß meine schüler in ihrem späteren leben ebenso wohl dem *passé défini* französischer litteraturwerke ein ausreichendes verständnis entgegenbringen wie für ihre eigenen bedürfnisse im mündlichen und schriftlichen gebrauch des französischen ohne besitzung des *passé défini* auszukommen wissen werden. Aber ich habe nicht die annahme, zu glauben, daß ich in jedem punkte meines unterrichtsverfahrens das unbedingt allein richtige getroffen habe. Ich werde mich darum sehr freuen, wenn einzelne fachgenossen nun auch bereit, im anschluß an die erörterung zwischen D. und P., mitteilen wollen, wie sie es mit dem tempus der erzählung in ihrem französischen unterricht zu halten pflegen. Die redaktion d. z. schien eine weitere diskussion über diese wichtige frage selbst voranzusuchen, und daher werden wir nur auf solchem wege zu endgültigen und bleibenden grundsätzen kommen können.

\*

Ich will jedoch diese ausführungen nicht schließen, ohne auch über den gebrauch des *passé indéfini* ein paar beobachtungen mitzuteilen, die mir der kenntnisnahme wert scheinen.

Eine tatsache, die ich hier im sinne habe, ist die, daß vor einer langen reihe von jahren in der *Revue des deux mondes* ein roman in erzählform zu lesen war, in dem als zeitform der erzählung von anfang bis zu ende ausschließlich das *passé indéfini* benutzt wurde.

Zu einer anderen beobachtung gab mir veranlassung ein kleines buchheftchen für die untersten klassen französischer schulen: *Classe de style, livre de maître* Paris, Larousse. Es enthält fünfzig kleine aufsätze, meist in briefform, und einem jeden derselben geht das muster einer besprechung des gegenstands in der sprache zwischen lehrer und schüler voraus. Bildet den aufsatz eine erzählung aus dem leben des schülers, briefform, so ist diese natürlich im *passé défini* ausgeführt; denn das ist ja eben unter anderen eins der gebräuchlichsten muttersprachlichen unterrichts für die franzosen, die kinder im gebrauch des *passé défini* einzüben, das der kinderstuben- und kindersprache unbekannt ist. Die tatsache aber, daß in echten briefen das *passé défini* ebenso wenig gebräuchlich ist wie in der sprache des laudes, stört den kleinen französischen schüler nicht — er weiß ganz gut, daß die briefform seines aufsatzes nur eine art attrape ist, die mit wirklichen briefen nichts zu tun hat. Was jedoch uns an dem genannten buchheftchen interessirt, das ist, daß die verfasserin die muster von besprechungen der themata mit den schülern, die sie dem lehrer zur verfügung stellt, ausnahmslos im *passé indéfini* abgefaßt hat, während der unmittelbar darauf folgende musteraufsatz (brief) im *passé défini* geschrieben ist. Ich gebe hiervon zwei beispiele.

## 1. L'ENTRÉE AU COLLÈGE.

## Questionnaire.

— Lorsque vous avez paru pour la première fois devant vos camarades, que vous ont-ils dit?

— Cinq ou six sont venus près de moi et m'ont plaisanté parce que j'avais pleuré.

— Comme «nouveau», avez-vous eu à vous plaindre d'eux pendant les récréations?

— Oui, deux fois. Il y en a un qui m'avait pris mon ballon, et ne voulait plus me le rendre, et un autre qui me faisait disparaître mes billes à mesure que je jouais.

— Qu'avez-vous fait alors?

— J'ai repris mon ballon, j'ai repris mes trois billes, et depuis ce moment on ne m'a plus taquiné.

## Développement.

... J'avais le cœur gros, les yeux rouges, et on s'apercevait que je venais de pleurer aussitôt je fus entouré par trois ou quatre camarades qui me dirent d'un air moqueur : «Pourquoi mademoiselle a-t-elle quitté ses parents? — Tiens! dirent deux autres, nous avons l'esoin d'eau le promiscieur ne ferait pas mal de...». A ces plaisanteries je fus abasourdi; mais bientôt... JE RENONÇAI mes larmes. JE ME PASSAI la figure, et JE NE LAISSAI PLUS paraître de tristesse...

## 2. UNE PREMIÈRE COMMUNION

## Questionnaire.

— QUI VOUS A RÉVEILLÉ le matin de votre première communion?

— C'est maman, qui est venue dans ma chambre; j'avais les yeux fermés, mais je ne dormais pas, je priais.

— QU'AVEZ-VOUS FAIT aussitôt après?

— JE ME SUIS HABILLÉE. A ce moment, j'ai entendu la cloche qui sonnait, cela m'a réjoui le cœur.

— A quelle heure êtes-vous partie à l'église?

## Développement.

... A six heures et demie, maman vint dans ma chambre elle s'entreouvrit mes rideaux avec précaution, et déposa un baiser sur mon front; mais j'entendis qu'elle murmurait à mon oreille : «Berthe, ma fille chérie... — Maman, lui répondis-je, en l'embrassant, je ne dors pas...». Et aussitôt JE ME LEVAI et JE M'HABILLAI. A ce moment, la cloche se fit entendre...

Wie ist nun diese merkwürdige verschiedenheit in der wahl der

tempusform einerseits bei der mündlichen besprechung des gegenstands zwischen lehrer und schülern, andrerseits bei der schriftlichen wiederholung dieser besprechung durch die schüler zu erklären? Ich meine also, wie ich es oben s. 317 andeutete: die formale sprachausbildung darf, dass die schüler auf dieser stufe schon im gebrauch des *passé* ist geübt werden; ihr allgemeiner geistiger standpunkt läßt aber im wesentlichen nur aufsatzstoffe zu, für die das *passé défini* eigentlich paßt. dann muß man sie eben trotzdem im *passé défini* darstellen; denn das formale prinzip ist hier, wie auch sonst meistens, ausschlaggebend.

Und wenn das am grünen holze geschieht, ich meine, wenn französische lehrer sich für berechtigt ansehen, im interesse der formalen bildung ihrer schüler der sprache gelegentlich einmal ein wenig lang anzuhängen, dann dürfen wohl auch wir ausländer uns gestatten, wenn schüler vorkommendenfalls vom gebrauch des *passé défini* bei dem stoffe abzuhalten, wo diese tempusform gleichwohl dem französischen sprachgefühl besser entsprechen würde. Das dienlichste ist wohl, aufsatzthematika möglichst so zu wählen, daß ein widerspruch zwischen stoff und verhaltnis (erzählendes tempus) vermieden wird.

Bei dieser gelegenheit will ich noch als beleg für die behauptung, daß der franzose in briefen mit dem *passé indéfini* erzählt, nicht im *passé défini*, die tatsache anführen, daß ich unlängst von einem hochgeschätzten französischen universitätslehrer einen langen, ausführlichen brief erhielt, in dem er mir seine und seiner familie erlebnisse während der letzten zwei jahre erzählte — und alles im *passé indéfini*, bis auf ein einziges *passé défini*, welches ihm sicher unbeabsichtigt entfallen ist.

Noch interessanter aber ist der umstand, daß wir in dem unter dem *inspecteur général* E. Cazes herausgegebenen *Cours élémentaire de la langue française* Programmes du 1<sup>er</sup> mai 1902, librairie Ch. De-Graves auf s. 141 gleich hinter den nach traditioneller formel darbotenen unterschiedenen begriffsbestimmungen für das *passé défini* und das *passé indéfini* ganz köhl die bemerking finden: *On peut d'ailleurs toujours employer le passé indéfini à la place du passé défini, mais on peut dire: j'ai chanté hier ou j'ai chanté hier* (auf s. 146 wiederholt).

Dieses von so maßgebender stellung ausgehende urteil sichert jedenfalls uns ausländischen lehrern eine sehr willkommene bewegungsfreiheit.

Kienburg Holstein.

H. KUNSHARDT.

### ENGLISCHE VORLESUNGEN UND ÜBUNGEN FÜR AUSLÄNDERINNEN IN OXFORD.

Wir erhalten ein auf drei terms berechnetes studienprogramm über englische vorlesungen und übungen, die in Norham Hall in Oxford für ausländerinnen veranstaltet werden. Die leitung liegt in den händen eines ausschusses, dem vertreter der verschiedenen für frauenstudium interessierten universitätsinstitutionen und colleges angehören. Die vorlesungen und übungen werden von dozenten der universität gehalten. Im dezember und im juni finden prüfungen statt, an denen sich die hörerinnen nach belieben beteiligen können. Nach der bestandenen prüfung wird ein zeugnis erteilt. Auch wird den in Norham Hall wohnenden der aufenthalt daselbst bescheinigt. Die hörerinnen können auch an andern vorlesungen teilnehmen, die der Association for the Education of Women in Oxford dargeboten werden.

Die wichtigsten punkte des studienprogramms teilen wir mit. **ERSTER TERM**, vom 21. september bis 14. dezember 1904. *English Pronunciation* 2 stufen: G. J. Burch, M. A., D. Sc., F. R. S. — *Modern English Grammar: The Structure of Sentences; Analysis and Parsing* (2 abteilungen: Miss S. M. Francombe — *English Literature* 1. *History of English Literature* (1349)–1700. Miss Ph. Sheavyn, M. A. II. *Special Subject: The Essayists and Critics of the Early Nineteenth Century* (Miss S. Lincoln, M. A. — *English History: England under Victoria* W. G. B. Burch, M. A. — *History Class*. — *Classes in English Literature* (2 abteilungen): Miss Lattice Jowitt. — *English Composition*: Miss L. Jowitt. — **ZWEITER TERM**, vom 12. januar bis 22. märz 1905. **DRETER TERM**, vom 12. april bis 21. juni 1905. Die vorlesungen und übungen beider terms bilden einen zusammenhängenden kurs. Die vorleser und dozenten sind wesentlich dieselben wie im ersten term. Den besonderen gegenstand bilden in englischer litteratur im ersten term *The Nineteenth Century Novelists*, im dritten *Milton and his Age*. In englischer geschichte wird *The Puritan Revolution* behandelt. Die kosten betragen für ein zimmer wöchentlich 2 l. 10 s., koste ein wohnung, vorlesungen und übungen eingeschlossen. Bewohnen zwei oder drei in ein zimmer gemeinsam, so findet preisermäßigung statt. Nähere ankunft durch Mrs. Burch, Norham Hall, Oxford. W. V.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

OKTOBER 1904.

Heft 6.

## DIE MÖGLICHE ARBEITSLEISTUNG DER NEU- PHILOLOGEN.<sup>1</sup>

Will man ein zutreffendes bild von dem augenblicklichen stand des neusprachlichen unterrichts in deutschland entwerfen, so darf man dabei einen zug nicht vergessen, den man von vornherein bei einer jung aufstrebenden bewegung am wenigsten bemerken sollte, das ist eine gewisse nutzlosigkeit der neuphilologischen lehrerschaft, und zwar zum teil auch der kreise, die für die reform eingetreten sind und ihr ein gutes stück ihrer lebensarbeit gewidmet haben. Die fachliteratur der letzten jahre weist eine ganze reihe von schriften und kürzeren artikeln auf, in denen der mangel an vertrauen zu dem eigenen werk ausdruck gefunden hat; und wer diese äusserungen des misstrauens und der zaghaftigkeit als bedeutungslos ansehen wollte, weil sie geringfügig sind gegenüber der siegeszuversicht, die aus der überwiegenden masse des neuphilologischen schrifttums hervorleuchtet, der würde sich einem verhängnisvollen irrtum hingeben. Es sind symptome einer strömung, die tiefer geht, als es der außerhalb der schulpraxis stehende nach den bisher zutage getretenen anzeichen vermuten sollte, einer strömung vor allem, die dem schaffensdrang der jungen lehrergeneration, auf denen die zukunft des unterrichts ruht, gefährden zu werden droht. Eben darum dürfen wir die augen

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten auf dem neuphilologentag in Köln am 2. juni 1904.

davor nicht verschließen, wir müssen uns vielmehr mit ihr beschäftigen, wo und in welcher gestalt sie uns entgegentritt und wenn eine krankheit heilen vor allem heißt, ihre ursache aufdecken, so ist es auch hier unsere erste pflicht, den grund nachzugehen, aus denen sie entstanden ist. Diese quelle aber aus der das gift der mühseligkeit fließt, ist das unter der jetzt wirkenden neuphilologischen lehrerschaft weit verbreitete gefühl, daß sie der ihr im idealen sinne gestellten aufgabe nicht im vollen maße gewachsen ist. Hier will ich nun gleich zwei ausnahmen machen, die als typische erscheinungen in den entgegengesetzten enden der langen kette der sich aneinanderreihenden verschiedenartigen lehrerpersönlichkeiten stehen. Die eine gruppe, leider weniger zahlreich, wird gebildet von den ausnahmensemännern, die das geschick selbst zu fällen bestimmt zu haben scheint, indem es ihnen zu einer unwiderstehlichen kraft des leibes und geistes auch die besonnenheit gaben und günstige gelegenheiten aller art in den schuß warf, wodurch sie zu meistern ihrer kunst wurden und vorbildliche zu leisten vermochten. Sie freilich wissen wenig von dem quälenden widerstreit zwischen dem wollen und können, und es ist daher auch nicht eben zu verwundern, wenn sie mit einer ungeduld, die sich nicht selten zu zorniger entrüstung steigert, auf alle die zurückblicken, welche es ihnen in der spielenden leichtigkeit und dem glänzenden erfolg der arbeit nicht gleich zu tun vermögen. Und an dem anderen ende der reihe sehen wir eine anzahl von lehrern der neueren sprachen, die von ihrer persönlichen sowohl wie von der gesamtleistung der neuphilologen durchaus zufriedengestellt sind, weil sie die höhe des uns gesteckten ziele nicht erkennen. Aber der größte teil der arbeit liegt hier wie auch sonst im menschlichen leben auf den schultern der mittleren naturen, deren begabung und streben gemischt ist aus irdenschwere und höhensinn. Und gerade diese durchschnittsphilologen stehn in gefahr, die fähigkeit, ihren führern zu folgen, zu verlieren und in den zustand gleichgültigen gehenlassens zu versinken, weil das vertrauen zu der eigenen kraft erschüttert ist. Die klagen, in denen die unzufriedenheit sich äußert, sind sehr verschiedenartig, manchmal bis zu einem grade, daß sie den wirklichen ursprung des

leidens fast verbergen, am ehesten vielleicht vor den augen des leidenden selbst, sodaß erst ein schärferes hinschauen den wahren zusammenhang enthüllt. Und dem entsprechen auch die vorschläge zur abhilfe: sie sind so mannigfaltig wie die symptome des Übels, und viele von ihnen können eine wesentliche besserung nicht bringen, weil sie sich gegen einzelne andere erscheinungen wenden und nicht bis zum sitz der krankheit vordringen. Ein echter und dauernder erfolg ist nur dann möglich, wenn wir mit der richtigen diagnose auch den tatschlag eines spezifischen heilmittels verbinden. Diese radikalkur soll uns denn auch hier vorzüglich beschäftigen; schlägt sie ein, so werden damit nicht nur die klagen der neophilologen verstummen, der ganze organismus des gelehrten verrückt, lernende, lehrende und regierende zusammengefaßt, und daraus nutzen ziehen.

Worin besteht nun, so fragen wir also, der grundfehler, der bei der einrichtung der arbeit der neusprachlichen lehrer so uns gemacht wird? Es ist derselbe, der unserm ganzen erziehungswerk anhaftet, und der darum so schwer auszurotten ist, weil er mit der besten seite deutschen wesens zusammenhängt, nämlich das übermaß der forderung an den einzelnen. Wir kommen in der schulreform zu keiner lösung, solange wir an dem trügerischen bild einer allgemeinen höheren bildung festhalten; und der neusprachliche unterricht wird nicht eher in das stadium einer ruhigen, gleichmäßigen entwicklung eintreten, als bis wir mit der falschen vorstellung befreit haben: ein durchschnittlich veranlagter mensch könne neben und außer den sonstigen pflichten, die sein alltägliches dasein, die sein beruf ihm auferlegt, mehrere lebende sprachen so beherrschen, wie es die moderne pädagogik von uns lehrern verlangt. Ich bin mir der tragweite dieser these wohl bewußt, verkenne auch nicht, daß damit der landläufige begriff des neophilologen zerstört wird, worunter man gemeinlich jemand versteht, der, abgesehen von seiner muttersprache, zu mindesten die beiden für uns deutsche wichtigsten fremden sprachen kennt. Aber wir brauchen, wenn nicht schon das beispiel des auslandes für uns ermutigend genug ist, nur auf die entwicklung unserer universitäten hinzuweisen, die ja längst die

arbeitsteilung vollzogen und an stelle der neu-sprachlichen professoren die romanisten und anglisten gesetzt haben. Der einwurf, daß bei einem hochschullehrer die spezialisierung weniger begründet sei, weil von ihm eine viel größere vertiefung in das einzelne fach gefordert werde, scheint mir nicht stichhaltig zu sein, denn, mag dies auch für die wissenschaftliche erkenntnis zutreffen, so wird dafür doch von dem lehrer an der höheren schule ein bedeutend größeres sprachliches und didaktisches können verlangt. Und dazu soll er auch gar nicht, wie wir später noch sehen werden, sich auf dies eine fächlein beschränken, sondern eine glücklichere ergänzung dazu in einem anderen zweigen des schulwissens finden, nur nicht in der zweiten fremd-sprache, der seine kraft nicht gewachsen ist.

Wenn wir in deutschland auch für die schule diese trennung in romanisten und anglisten vornehmen, wie sie innerhalb der philosophischen fakultäten schon durchgeführt ist, so bewegen wir uns damit auf einer historischen entwicklungslinie, welche sich seit der loslösung eines oberlehrerstandes von den theologen ununterbrochen in derselben richtung fortbewegt hat und damit für unser fach an ihrer natürlichen grenze angelangt wäre: nämlich vom allgemeinen zum besonderen. Es sei mir erlaubt, an der hand von quellen auf die wichtigsten phasen dieses geschichtlichen werdeganges in dem größten bundesstaate, Preußen, kurz hinzuweisen; womit die im wesentlichen parallele bewegung im übrigen Deutschland auch genügend gekennzeichnet wird.<sup>1</sup> Die erste amtliche prüfungsordnung, welche man darum wohl als die geburtsurkunde des oberlehrerstandes in Preußen bezeichnen könnte, nämlich das „edikt wegen prüfung der kandidaten des höheren schulamts vom 12. juli 1810, fordert von allen angehenden lehrern die

<sup>1</sup> Vergleiche zu den folgenden geschichtlichen ausführungen abgesehen von den allgemein bekannten prüfungsordnungen für das höhere lehramt in Preußen vom 12. dez. 1866, 5. febr. 1887 und 12. sept. 1898, die schrift: *Edikt vom 12. juli 1810 und reglement vom 20. sept. 1831 für die prüfungen der kandidaten des höheren schulamts, nebst den späteren, dasselben erläuternden und modifizierenden verordnungen des königl. ministerii der geistlichen, unterrichts- und medizinial-sachen* (Berlin: Mittler, 1838).

gesellen philologischen, historischen und mathematischen kenntnisse. Nur liegt ein keim der scheidung hier schon in dem zeit, es solle keinem kandidaten verwehrt sein, auch in andern fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet habe, geprüft zu lassen. In der zweiten prüfungsordnung, dem sogenannten reglement vom 20. april 1831, bedeutet die *facultas* noch auch noch, als gegenstück zu der *facultas concionandi* der theologen, die fähigkeit, überhaupt ein lehramt an einer hiesigen schule zu bekleiden. Jeder kandidat soll geprüft werden im deutschen, griechischen, französischen; in der mathematik, physik und naturwissenschaft; in der geschichte und geographie; in der philosophie und pädagogik und in der zoologie. Doch wird hinzugefügt, daß der allgemeine charakter der prüfung das spezielle eingehen in fächer, für welche der prüfende sich bestimmt habe, nicht ausschließe<sup>1</sup>. Den von der mathematik und naturwissenschaft, die später nur in höheren bürger- und realschulen zu wirken beabsichtigen, wird sogar das zugeständnis gemacht, daß, wenn sie es wünschen, so sich in der griechischen und hebräischen sprache nicht prüfen zu lassen brauchen. Neben der für alle im wesentlichen gleichen prüfung *pro facultate docendi* kennt aber das reglement noch zwei spätere: *pro loco* und *pro ascensione*, die nur stattfinden, wenn ein kandidat für eine bestimmte stelle gewählt worden ist, oder wenn er in eine höhere schulklassse befördert soll; die wichtigere von beiden, die prüfung *pro loco*, beschränkt sich in der regel auf die fächer, worin der gewählte im besonderen zu unterrichten hat. Wir sehen also aus dieser zweiten prüfungsordnung von 1831, daß im prinzip

<sup>1</sup> Nach § 9 des reglements von 1831 kommt es bei den schriftlichen arbeitsarten zunächst darauf an, die wissenschaftliche gesamtbildung der kandidaten zu erkennen. Und dementsprechend heißt es im § 12: In der mündlichen prüfung ist auszumitteln, ob der kandidat philologische, mathematische, historische, naturwissenschaftliche, theologische und philosophische kenntnisse in einem für den zweck des höheren schulunterrichts genügenden maße und umfange besitzt, und wenn auch nicht erwartet werden kann, daß ein kandidat in allen genannten fächern etwas vorzügliches leiste, so soll doch in allen soweit geprüft werden, als erforderlich ist, um den standpunkt seiner kenntnisse in diesen fächern beurteilen zu können.

die allgemeine, gleiche vorbildung der höheren lehrer beibehalten wird, daß aber die schulverwaltung gegenüber der von jahr zu jahr fortschreitenden zunahme des stoffes schon zu bedeutenden zugeständnissen genötigt ist. Und wie es in der wahrheit um das wissen dieser zweiten lehrergeneration bestellt gewesen sein mag, das beleuchtet grell ein erlaß vom 4. februar 1838, in dem es heißt: „die mittelmäßigkeit der natürlichen anlagen, sowie auch der gelehrten kenntnisse und der allgemeinen wissenschaftlichen bildung scheint, nach der bisherigen erfahrung, unter den kandidaten des höheren schulamts immer mehr vorherrschend zu werden.“ Aber noch drei jahrzehnte vergingen, ehe die regierung, der macht der tatsachen nachgehend, auf das universale können der lehrer formell verzichtete. Erst die prüfungsordnung vom 12. dezember 1866 beschränkte die allgemeine bildung auf das bescheidenere und das ihr in der hauptsache heute noch zugestanden wird, und stellte die fachkenntnisse in den mittelpunkt. Aber die spuren des alten ideals sind doch auch hier noch deutlich erkennbar in der übertreibung der zahl von haupt- und nebenfächern, in denen der kandidat etwas leisten mußte, wollte er ein wertiges zeugnis erhalten. In dieser prüfungsordnung finden wir nun zum erstenmal, und zwar als viertes hauptgebiet, die neueren sprachen.<sup>1</sup> Französisch und englisch mußten aber stets zusammen genommen werden; und wenn jemand lediglich in diesen beiden fächern eine lehrbefähigung für alle klassen erwarb, so erhielt er nur ein zeugnis zweiten grades und galt als eine art von sprachmeister; erst wenn etwa lateinisch oder griechisch für mittlere klassen oder sonst eine kombination dazukam, wurde er als vollberechtigter philologe angesehen. Einen starken fortschritt zeigt die prüfungsordnung vom 5. februar 1887. Die allgemeine bildung ist wiederum beschnitten und an der forderung von zwei haupt- und zwei

<sup>1</sup> Zwölf jahre vor der veröffentlichung dieser prüfungsordnung nämlich am 11. august 1834, hatte schon ein besonderer ministerialerlaß, in vervollständigung des reglements von 1831, französisch und englisch als prüfungsfächer festgesetzt, so daß genau genommen in Preußen die neuphilologen in diesem jahre das fünfzigjährige jubeljahr ihres standes feiern könnten.

nebenfächern zwar festgehalten, doch so, daß diese selbst, zum Teil wenigstens, dem umfange nach beschränkt, und daß vor allem feste verbindungen zwischen ihnen erlaubt sind. So wird vor allem im besonderen den neuphilologen gestattet, neben einer modernen sprache als zweites hauptfach deutsch, griechisch, geschichte oder geographie zu wählen. Dem gegenüber bedeutet die heute geltende prüfungsordnung vom 12. september 1898 gerade in dem wichtigsten punkte einen rückschritt, und um so eher sind wir berechtigt, von einer nahen zukunft die wiederherstellung des schon einmal gewährten maaßes von freierheit der bewegung zu erwarten. Französisch und englisch sind seit 1887 nämlich wieder wie vor 1837 ein untrennbares ganzes geworden, mit der einzigen ausnahme, daß an stelle einer der beiden sprachen deutsch treten kann. Wer mit dem urtheile „genügend“ nicht zufrieden ist, und das nehmen wir nicht von jedem an, der die universität bezieht, sondern „gut“ oder „mit auszeichnung bestanden“ haben will, muß jetzt, abgesehen von der allgemeinen bildung, mindestens in zwei fächern (d. h. also für uns: französisch und englisch, oder französisch bezw. englisch und deutsch) die lehrbefähigung für die erste stufe nachweisen. Im interesse der leistungsfähigkeit für neuphilologische lehrerschaft und damit auch der von ihr unterrichteten jugend sprechen wir den wunsch aus, die prüfung möge den kandidaten des höheren schulamts erlauben, sich mit einer modernen fremdsprache zu begnügen, und dazu an stelle der schon 1887 zugestandenen beschränkten wahlfreiheit die volle unabhängigkeit setzen, aus dem gesamtgebiete der gelehrten unterrichts, nicht nur dem historisch-philologischen teil, ein beliebiges zweites fach zu wählen, das der veranlagung und neigung jedes einzelnen entspricht.

Um dies nun zu erreichen, bedürfte es keiner neuen prüfungsordnung, ein einfacher ergänzender erlaß würde genügen, der die zentralbehörde in Preußen wie in den übrigen bundesstaaten will ja mit ihren verfügungen weniger neue bahnen schaffen, als das von der öffentlichen meinung der fachkreise als das beste erkannte zur allgemeingültigen gesetzlichen norm erheben; und so müssen wir denn nach diesem historischen rückblick auf die *verhindernden* gründe eingehen, welche uns dazu

drängen, die hebung des neuphilologischen unterrichts auf den angegebenen wege zu suchen. Ehe ich aber dazu übergehe zu untersuchen, warum unter den heutigen verhältnissen die obligatorische verbindung von französisch und englisch als studien- und lehrfächern unhaltbar ist, will ich mit wenigen worten die wichtigsten anderen vorschläge zur besserung der vorhandenen schäden herführen.

Diese wünsche sind doppelter art: sie zielen entweder darauf ab, den unterricht selbst leichter zu machen durch einschränkung oder beseitigung der neuen lehrmethode, oder aber die arbeitsmenge zu verringern, sei es durch vermindern der korrekturen, teilung der klassen oder herabsetzung der stundenzahl. Beide wege jedoch scheinen mir ungangbar, aus verschiedenen ursachen. Es ist zweifellos das gute recht der anhänger des alten lehrverfahrens, ihre gegner zu bekämpfen, aber doch nur mit gründen, die in der sache selbst liegen. Geschicht es, wie heute vielfach, dadurch, daß man auf die unfähigkeit der lehrer hinweist, überhaupt eine fremde sprache im unterricht zu sprechen oder die fremdsprachigen stilübungen und aufsätze fruchtbringend zu gestalten, so ist das doch einfach eine bankrotterklärung der deutschen neuphilologen vor den eigenen kollegen, vor den eltern ihrer schüler, und dem auslande. Zu einer solchen lösung der schwierigkeit kann denn auch keine unterrichtsbehörde die hand bieten, obwohl wir sie ernsthaft nicht wünschen können. Die zweite von besserungsvorschlägen scheint auf den ersten blick noch mehr zu empfehlen und auch von seiten der schulverwaltung leicht durchführbar zu sein, bei näherer überlegung aber werden wir sehen, daß entweder ihr nutzen verschwindend gering sein würde, oder daß ihnen unüberwindliche praktische schwierigkeiten entgegenstehen. Zunächst ein wort über die korrekturen. Gegen die forderung, sie nach zahl und umfang zu beschränken, spricht, nicht überhaupt; aber in diesem zusammenhange, zweierlei. Einmal muß maß und art der schriftlichen arbeiten vornehmlich beurteilt werden nach den inneren bedürfnissen des unterrichts selbst. Und dann kann von einer besonderen leistung der neuphilologen, im unterschied von den übrigen lehrern, doch auch nur die rede sein, insofern es sich

dabei um die durchsicht und verbesserung *früher* arbeiten  
 macht. Dies für zwei sprachen gleichzeitig, womöglich in  
 den oberen klassen, fertig zu bringen, setzt allerdings eine  
 besondere begabung und arbeitskraft voraus. Wer indes  
 einmal sein ungeteiltes interesse einem gebiete, sei es franzö-  
 sischer englisch, zuwenden kann, dem wird mit der zunahme  
 seines eigenen könnens und den wachsenden erfolgen des  
 mündlichen unterrichts auch die beschäftigung mit den schrift-  
 lichen leistungen seiner schüler eher zu einer quelle der freude  
 als des verdrußes. Mehr berechtigung, auch *nach* der trennung  
 der fakultäten, scheint mir der oft laut gewordene wunsch der  
 neuphilologen nach einer herabsetzung der klassenfrequenz zu  
 haben, da in der tat die wirkung namentlich des mündlichen  
 verfahrens im unterricht durch die überfüllung stark be-  
 einträchtigt wird, wie auch bei den korrekturen die zu große  
 zahl der hefte unter allen umständen im hohen grade er-  
 müdet. Nun erheben aber aus denselben oder ähnlichen  
 gründen auch eine ganze reihe anderer lehrfächer den an-  
 spruch auf schaffung möglichst kleiner klassen, und somit fällt  
 diese forderung der neuphilologen entweder mit dem all-  
 gemeinen bedürfnis der lehrer nach erleichterung zusammen,  
 oder sie führt, wenn sie besondere berücksichtigung verlangt,  
 in der praxis zu einem unheilvollen konflikt mit den übrigen  
 fakultäten; und eben darum werden denn auch die staatlichen  
 und städtischen behörden, selbst wenn sie sonst dazu geneigt  
 wären, bedenken tragen, für den neuphilologischen unterricht  
 allein die klassen zu teilen. Der letzte sonderwunsch der  
 neuphilologen, die sich von der verminderung der arbeitsmenge  
 eine entlastung versprechen, geht auf die herabsetzung der  
 stundenanzahl. Diesen vorschlag müssen wir aber, glaube  
 ich, im wohlverstandenen interesse unseres standes von unserm  
 programm ganz streichen, wobei ausdrücklich hervorgehoben  
 sei, daß damit die allgemeine frage der einschränkung der  
 verbindlichen stunden für sämtliche oberlehrer gar nicht be-  
 rührt ist. Zweifellos macht es etwas aus, ob jemand zwei bis  
 vier lektionen, um mehr kann es sich nicht handeln, weniger  
 in der woche zu geben hat, indes gegenüber dem allgemeinen  
 druck, der auf der neuphilologenschaft liegt, würde diese er-

leichterung doch nur wenig bedeuten. Und dann, mit welcher opfern würde sie erkaufte werden müssen! Unser verhältnis zu den vertretern der übrigen fächer wäre dadurch dauernd getrübt, und die konkurrenzfähigkeit des einzelnen bei der bewerbung um eine stelle so erheblich geschwächt, daß vi namentlich in zeiten starken angebots, freiwillig auf das ihm zugestandene recht verzichten würden. Es ist aber auch ge nicht einmal wahrscheinlich, daß die mehrzahl der patronat-behöörden sich jemals dazu verstehen werden, den neuphilologen als gesamtheit ein so wichtiges und kostspieliges verrecht wie das auf eine geringere pflichtstundenzahl vor andern lehrern an höheren schulen einzuräumen. Somit versagt denn dies mittel, gleich allen andern, die auf die herabminderung der arbeitsmenge und die rückbildung der lehremethode abzielen, und als einziger rettungsweg bleibt das mittel, das auch das ganze übrige materielle und geistige leben der modernen menschheit beherrscht: die arbeitsteilung. Darauf wollen wir denn nun unser augenmerk richten und schritt schritt beweisen, daß die gesamte laufbahn des neuphilologen vom beginn des studiums bis zu der höchsten leistung auf oberstufe der höheren lehranstalten erst gesunden kann, wenn französisch und englisch voneinander getrennt werden. Wendet wir uns zunächst der universität zu.

Die hauptursache, weshalb wir in Deutschland so zäh an der verbindung der beiden neueren sprachen festhalten, scheint mir die zu sein, daß man die neuphilologen von vornherein in eine falsche parallele zu den altsprachlichen lehrern gesetzt hat. Wie diese die antike welt, so sollten jene das moderne ausland, soweit es für unsere nationale kultur von bedeutung ist, vertreten. Dabei verkannte man, daß die beiden lebenden staaten Frankreich und England in ihrem verhältnis zu uns durchaus nicht eine so gleichartige und daher kurzer hand zu summierende größe ausmachen, wie es das tote Rom und Athen, wenigstens in der rückschauenden betrachtung, tun. Vor 50 und selbst noch vor 25 jahren, so lange studium und unterricht sich fast nur mit der aneignung und vermittlung gelehrter kenntnisse befaßten, konnte man sich wohl darauf berufen, daß es einem normal begabten menschen möglich sei,

beide neuere sprachen zu vertreten. Das philologisch-historische wissen kann vielleicht, das wollen wir zugeben, ein linkschnittlich veranlagter student heute noch in mehreren modernen fremdsprachen sich aneignen, obwohl auch hier das rasche anschwellen des stoffes eine teilung näher legt als früher. Es sei auch gern zugestanden, daß bei den zahlreichen verührung-punkten zwischen romanistik und anglistik die gleichzeitige *gleiches* bearbeitung beider gebiete gewisse erleichterungen verschafft. Aber das jetzige englisch und französisch in wort und schrift so zu beherrschen, wie es die rangsordnung, wie es vor allem das künftige amt von ihnen verlangt, ist für die große masse der studierenden eine unermessliche arbeitsleistung. Man hat wohl, um dies übermaß an forderung zu rechtfertigen, darauf hingewiesen, daß auch bei der gleichzeitigen *praktischen* beschäftigung mit mehreren fremdsprachen die eine die andere stützt. Dieser läufe stehen indes zahlreiche physiologische und psychologische hemmungen entgegen, die das nebeneinander von zwei so verschiedenen idomen, wie das englische und französische, mit sich bringt. Und während die erleichterung sich vor allem bei der erlernung der elemente zeigt, steigern sich die störungen, je tiefer man in beide eindringt, sodaß häufig grade der eifrige und auf einem gebiete erfolgreiche die beschäftigung mit der andern sprache als einen unerträglichen druck empfindet. Wie die erfahrung lehrt, bringen es denn auch die meisten neu-philologischen studenten höchstens zu einem achtungswerten können in *einer* sprache. Die wenigen, welche beim eintritt in die praktische lehrfähigkeit englisch und französisch erträglich sprechen und schreiben, sind fast stets in irgend einer weise vom glück begünstigt gewesen: sie besitzen hervorragendes sprachtalent, haben ausgezeichneten unterricht auf der schule genossen, verkehr mit ausländern vielleicht schon im elternhause gepflogen, sind frühzeitig und oft wiederholt im auslande gewesen oder sogar zweisprachig aufgewachsen. Von denen aber, die ohne besondere materielle und geistige mittel sich dem studium der neu-philologie widmen, scheitert ein nicht geringer prozentsatz schon rein äußerlich, indem er in der prüfung nicht die lehrbefähigung für die erste stufe

im französischen und englischen erhält; viel größer jedoch ist die zahl derer, die bei äußerem erfolg die innere berechtigung selbst zum anfangsunterricht in beiden sprachen von der universität nicht mitbringen und nun, wenn sie ehrlichend sich der trügerischen hoffnung hingeben, während der erntedas nachzuholen, was sie in der zeit der aussaat versäumt haben.

Gehen wir nun zu der eigentlichen berufstätigkeit der sprachlichen lehrer über und fragen: welche arbeit wird von ihnen verlangt, und was können sie davon leisten? Wir fassen zunächst die wissenschaftliche und praktische weiterbildung insauge und schließen daran eine untersuchung über die anforderungen, welche die erfüllung der täglichen pflicht an sich stellt. In einem erlaß des preußischen ministeriums heißt es einmal, es sei nicht zu vergessen, „daß bei den künftigen gelehrten schulmännern mit ihrem berufsleben das höhere studium die geistige belebung und die fruchtbare verarbeitung der gesammelten kenntnisse erst recht eigentlich beginnt“. Dies gilt in ganz besonderem sinne von den heutigen neuphilologen, man kann wohl ohne übertreibung sagen, daß ihnen eine aufgabe zugemutet wird, wie sie weder jetzt noch früher jemals vom deutschen lehrer verlangt worden ist. Die altphilologen hatten es, als sie noch lateinisch sprechen und schreiben mußten, doch immer nur mit einer sprache zu tun, in der handhabung sie außerdem in ganz anderer weise durch das gymnasium geübt waren, wie jetzt selbst die schüler rein romanischen anstalten im französischen und englischen. Dazu handelte sich für sie lediglich um die beherrschung eines bestimmten genau umgrenzten gebietes des klassisch-literarischen stils. Aber die neuphilologen sollen in den gesamten sprachschatz zweier lebenden kulturvölker so eindringen, daß sie ihn nicht nur historisch verstehen und die bedeutendsten litteraturdenkmäler erklären können, sondern auch schriftlich darin ihre gedanken auszudrücken und sich lautrein mit einem gebildeten ausländer zu unterhalten vermögen. Dies ist eine zunnutze an die leibliche und geistige energie, der nur wenige gewachsen sind, und die daher entweder zur überbündung oder zum nutzlosen verzicht auf jede tüchtige leistung führt. Ueber

schlagen wir einmal die mittel, die aufgewandt werden müssen, wenn jemand sich wirklich in den dauernden besitz der englischen und französischen umgangssprache und des damit verknüpften realen wissens setzen will. Es ist heute wohl allgemein anerkannt, daß ein neuphilologe, um den im unterricht zu ihm gestellten anforderungen zu genügen, mindestens ein halbes jahr (besser noch ein jahr) in dem betreffenden lande zutragen und außerdem alle drei bis vier jahre auf kürzere oder längere zeit dorthin zurückkehren muß. Für eine fremdsprache diese opfer zu bringen, ist seine pflicht, ebenso wie es die des arztes, des baumeisters, des technikers ist, für seine praktische ausbildung zu sorgen. Aber man braucht nur einen augenblick sich die anforderungen zu vergegenwärtigen, die familie und gesellschaft, gemeinde und staat, kirche und herr mit den mann stellen, um ohne weiteres zu erkennen, daß es, von ausnahmensnaturen abgesehen, für den einzelnen schlechtthin unmöglich ist, neben der berufsarbeit eine solche verpflichtung zwei fremden ländern gegenüber auf sich zu nehmen. Und ganz ähnlich steht es mit der benutzung der im inlande selbst gebotenen gelegenheiten zur praktischen fortbildung, ganz abgesehen davon, daß an den meisten orten, wo höhere schulen sind, solche völlig oder nahezu fehlen. Mit diesen unmittelbaren übungen im gebrauch der sprache ist es indes noch nicht einmal getan, der neuphilologe muß auch, will er das erworbene nicht verlieren, sein geistiges besitztum durch häusliches buchstudium erneuern und erweitern. Grade nach dieser richtung haben sich die deutschen lehrer von jeher ausgezeichnet, und es möge auch fernerhin der ruhm der neusprachler wie der philologen überhaupt bleiben, ihren schülern das persönliche beispiel gelehrten fleißes zu geben. Wie wir aber die jugend vor dem zuviel schützen, so wollen wir auch den lehrer die körperliche und geistige gesundheut in die erste linie stellen, und beide sind gefährdet, wenn von dem einzelnen verlangt wird, er solle ein gründlicher kenner der französischen und englischen kultur und litteratur, er solle ein *profundus stilist* in zwei fremdsprachen sein.

Indem wir nun endlich die schwelle der schule überschreiten, um die mögliche arbeitsleistung der neusprachlichen

lehrer im unterricht selbst zu untersuchen, wollen wir ausgehen von zwei tatsachen, die für die beurteilung der ganzen frage eine grundlegende bedeutung haben. Die eine ist, daß die obligatorische verbindung von französisch und englisch nicht etwa auf die prüfungsordnung beschränkt, sondern daß die mehrzahl der eigentlichen neuphilologen — und nur von diesen ist hier die rede, nicht von denen, die aus neigung oder unter dem druck der verhältnisse, mit oder ohne lehrbefähigung, einige neusprachliche stunden geben — heute noch in Deutschland beide sprachen auch wirklich lehren. So verbindet das einzige amtliche, die oberlehrer nach fächern ordnende verzeichnis, die anciennitätsliste der kandidaten des höheren schreienamts, französisch und englisch zu einer untrennbaren einheit. Dementsprechend verlangen auch die patronatsbehörden, denen die berufung und bestätigung der lehrer obliegt, in der regel, daß der zu wählende beide fächer vertritt. Die meisten direktoren stehn wohl noch auf demselben standpunkt. Ja sogar viele neuphilologen sind der ansicht, es sei das natürliche und wünschenswerte, wenn der französische und englische unterricht in einer hand vereint seien. Und so tragen denn nicht wenige, namentlich an großen anstalten, die schwere last selbst da, wo eine erleichterung durch arbeitsteilung schon jetzt praktisch leicht durchführbar wäre. Die zweite, sehr wichtige, aber trotzdem oft überschene tatsache ist, daß es für den unterricht, falls er wirklich im sinne der neuen lehrpläne erteilt wird, nicht viel ausmacht, ob jemand eine moderne fremdsprache nur in den untern und mittleren oder auch in den oberen klassen zu lehren hat. In den übrigen fächern mag es ein bald mehr, bald weniger wesentlicher unterschied sein, aber der neuphilologische unterricht hat grade auf den unteren stufen mit soviel eigentümlichen schwierigkeiten zu kämpfen, daß ihn einsichtige direktoren mit vorliebe ihren tüchtigsten lehrern anvertrauen. Somit bleibt dann die verbindung beider sprachen unter allen umständen eine belastung, die mehr als gewöhnliche kräfte voraussetzt.

Welches bild bietet nun die unterrichtstätigkeit der beide sprachen lehrenden neuphilologen? Die erste bedingung einer guten lehrstunde ist, daß der unterrichtende selbst über dem

stoffe steht. Ohne zweifel ist das aber heute bei vielen nicht der fall, soweit indes weder gegen den einzelnen noch den gesamten stand ein vorwurf erhoben werden soll. Die schuld liegt an den verhältnissen; um diese aber zu ändern, müssen wir zunächst die vorhandenen schälen unumwunden zugestehen. Nämlich die, welche das mangelhafte können in einer sprache wenigstens durch die sicherheit im gebrauch der andern ausgleichen. Häufig genug führen die fortdauernden versuche, sich den etwas zu leisten, dazu, daß keine zu ihrem rechte kommt. Aus dieser halbheit erwächst nun eine große unsicherheit in der handhabung der methode, deren schlimme ergebnisse auf die schüler, unfreudigkeit und mangelhafte ergebnisse, entweder das interesse des unterrichtenden an der sache allmählich ganz abstumpfen, oder ihn zu kraftäußerungen jeder art anspornen, die ihn bald innerlich und äußerlich erschöpfen und ihn unfähig machen, auch nur die normale leistung eines lehrers zu vollbringen.

Nehmen wir aber auch an, jemand sei ein so guter kenner des französischen und englischen, daß er ohne ein übermaß tag der vorbereitung beides zu lehren sich getraut, so liegt auch in dieser doppelthätigkeit eine größere überbürdungsgefahr, als in jeder andern verbindung mehrerer fächer. Wir setzen gleich dabei wiederum voraus, daß er den unterricht den lehrplänen entsprechend erteilt, das heißt also die unterrichtssprache in wort und schrift selbst frei gebraucht und seine schüler zu demselben lebendigen können anleiten will. Eine solche lehrstunde nimmt den ganzen menschen in anspruch; der unterrichtende entrikt sich sozusagen für den augenblick seiner eignen nationalen umgebung, seine sprachwerkzeuge, seine vorstellungen, ja selbst seine ästhetischen und sittlichen empfindungen sind denen des fremden volkes angetraut. Und nun vergegenwärtige man sich, welches gewaltigen kraftaufwandes es bedarf, um aus diesem zustand plötzlich in den ganz entgegengesetzten überzugehen, nach einer pause von wenigen minuten dasselbe für ein romanisches volk und seine sprache zu leisten, was man soeben für ein angelsächsisches getan hat, oder umgekehrt, und diesen prozeß an einem vormittag vielleicht mehreremale durchzumachen. Dies

dauernd fertig zu bringen und dabei ein gesunder, den übergangs- anforderungen des lebens standhaltender mensch zu bleiben setzt eine durchaus ungewöhnliche naturanlage voraus, mit der wir daher bei der einrichtung unserer höheren schulen nicht rechnen dürfen. Hier stoßen wir auf den kern der ganzen frage: entweder man beweist, daß der erfahrung nach die mehrzahl der lehrer dieser fortwährenden verwandlung einer unterrichtsstunde zur andern doch gewachsen ist, oder man stimmt der anwendung des radikalmittels zu: grundsätzliche trennung der französischen lehrbefähigung von der englischen.

Somit hat sich denn die beschränkung der neuphilologischen tätigkeit auf eine fremdsprache aus sachlichen gründen ebenso sehr als eine notwendigkeit erwiesen, wie sie der natürlichen entwicklungstendenz unseres standes entspricht. Und der einzelne dabei auf dem von ihm gewählten gebiete zu leisten würde, wird wohl kaum jemand bezweifeln. Wir trotzdem viele sich nicht entschließen können, einer so einschneidenden änderung zuzustimmen, so liegt das hauptproblem an der fürcht vor dem spezialistentum. Gymnasien und höhere lehranstalten, so heißt es, sind keine fachschulen, daher wird auch von den lehrern nicht die ausschließliche betretung eines wissenschaftlichen spezialfachs, sondern die teiligung an der gesamten pädagogischen und didaktischen aufgabe der schule erwartet. Dabei vergißt man aber, grade dieser vorwurf bei dem jetzt herrschenden zustand niemand mehr trifft, als die neusprachlichen lehrer an deutschen gymnasien. Ein großer prozentsatz von ihnen unterrichtet nur französisch und englisch, ja es ist nichts seltenes, einer in genau so vielen klassen unterrichtet, wie seine stundenzahl durch 2 oder 3 teilbar ist. Hält man sich nun vor so wie anstrengend eine solche tätigkeit ist, und wie gering gemeinhin im vergleich zu den alten sprachen und der mathematik gewertet wird, so wird keiner behaupten, daß ein philologe am gymnasium heute im allgemeinen pädagogisch die richtige stellung einnimmt. Er ist tatsächlich häufig fachlehrer im schlimmen sinn des wortes. Den ihm gebührenden einfluß kann er erst erhalten, wenn er statt der zweiten neu-

sprache ein anderes am gymnasium als hauptfach geltendes  
 gelehrt vertritt, das ihn befähigt, klassenlehrer zu werden und  
 bei den versetzungen und prüfungen ein entscheidendes wort  
 zu sprechen. Dies mittel gilt aber nicht allein für den neu-  
 geladenen am gymnasium, es gilt uns auch die waffe in die  
 hand, um die wegen der trennung der anglisten von den  
 latinsten überhaupt wachgewordenen bedenken zu bekämpfen.  
 Man halte an dem zweiten hauptfach fest, gebe aber die er-  
 mahnung, mit der modernen freudsprache ein beliebiges gebiet  
 zu verbinden, das entweder mit ihr organisch verwachsen ist,  
 wie besonders das lateinische mit dem französischen, das  
 deutsche mit dem englischen, oder aber auch vielleicht gerade  
 der eine gegensätzlichkeit anzieht, wie die mathematisch-  
 naturwissenschaftlichen fächer, und man wird nicht nur glück-  
 liche studenten und examenskandidaten schaffen, sondern auch  
 philologische lehrer, die freudigen herzens an die ihnen im  
 amte gestellte aufgabe herangehen und es an erfolgen  
 machen, indem ihrer amtsgetrossen aufnehmen.

Friedenau.

HANS BORLEIN.

## WIE ÜBERMITTELN DIE NEUSPRACHLICHEN SCHULEN GEGENÜBER DEN ALTSPRACHLICHEN EINE GLEICHWERTIGE ALLGEMEINBILDUNG?

Hochzuverehrende anwesende, werthe kollegen!

Was ich mit Ihrer erlaubnis sagen möchte, ist etwas *ex-  
factes*; aber es ist wohl bisweilen gut, wenn auch das einfache  
in aller bestimmtheit gesagt wird. Schallt es mir denn ent-  
gegen, ich sei ein *veralteter mensch*, so muß ich mich damit zu-  
trösten suchen, daß ich, dem inneren drange gehorend, ein  
offenes bekenntnis abgelegt habe; wird mir aber etwa ge-  
widert, ich *stürme gegen weitgeöffnete thoren* an, so will ich mich  
über solchen tadel herzlich freuen!

Was ich behaupte, ist nicht mehr und nicht weniger als  
dies: die *neusprachliche schule* steht oder fällt als eine der *ge-  
nauen gleichwertige bildungsschulen*, je nachdem sie der über-  
setzung der *fremdsprachlichen meisterwerke* in die muttersprache  
in den mittel- und oberklassen weiten raum gönnt oder ihr de-  
pforten verschließt. Haarscharf scheint mir die grenze ge-  
zogen: die *bildungsschule* — die *fachschule*! In der *fachschule*  
die für handel und wandel in fremden landen erzieht, da ist  
das übersetzen in die muttersprache vielleicht im verborgenen  
ein ängstliches dasein und *beschränkt sich auf die fülle*.

Vortrag, gehalten auf dem neuphilologentag zu Köln am  
25. mai 1904. Wir sind bezüglich des übersetzens bekanntlich darüber  
an anderer meinung als der herr vertl, freuen uns jedoch, auch unserer  
druckvollen vortrag den lesern zugütlich machen zu können. D. red.

*fruchtbarerkeit der zwingen*, wie es auf dem tag in Wien beantragt und in Leipzig beschlossen worden ist; in der *Lehrerschule* aber, auch in der modernen, wie ich sie mir denke, da schreitet die kunst des übersetzens in die muttersprache gehobenen hauptes und stolzen ganges einher, die schlammenden seelenkräfte zu bewußtem leben erweckend.

Wer bist du, der so zu sprechen wagt? Aus welchen *erfahrungen* heraus kannst du reden? Die frage scheint mir aus Ihren blicken hervorzugehen, und ich darf wohl in kürze darauf antworten. Aus dem karlsruher gymnasium hervorgegangen, bekenne ich mich freudig als einen schüler des feinsten interpreten griechischer und deutscher literatur, des doktors Gustav Wendt; auf der universität waren es vor allem der germanistische sprachphilosoph Hermann Paul und der romanist Fritz Neumann, denen ich sprachgeschichtliche erkenntnis zu verdanken habe, und an eine zwölfjährige lehrzeit an neusprachlichen schulen hat sich zuletzt siebenjährige anseht über solche angereicht. Zweimal habe ich an den versammlungen des neuphilologentags teilgenommen: begeistert habe ich 1887 auf der *Frankfurter versammlung* in den ruf *Leopold* tandem eingestimmt und im geiste Joh. Gottfried Herders ersieht, daß *grammatik aus der sprache*, nicht sprache aus der grammatik gelernt werde; und freudig habe ich auf dem *Karlsruher verbaustag* 1894 unter dem vorsitz meines verehrten kollegen von Sallwürk mich zu der losung bekannt, daß jede fremdsprache, wie die muttersprache, zuerst durch *die* aufgenommen werden soll, wie ich auch ausdrücklich betone, daß ich mich eins weiß mit des genannten *Fünf kapiteln des erlernen fremder sprachen* (1898), die dem anfangsunterricht ein treffliche psychologische begründung geben.

So sehr ich nun aber die großen ziele von all dem schätze, was sich für uns in dem worte *reform* zusammenfaßt, so ist mir aber doch immer klarer zum bewußtsein gekommen, daß die neusprachlichen schulen im wettstreit mit dem gymnasium in *Lehrerschulen* zurückbleiben, sobald sie in den mittel- und oberklassen auf die geist- und sprachbefördernde kunst des übersetzens in die muttersprache verzichten.

Wohl ist ja die bildung der neusprachlichen schulen über-

haupt nur *gleichzeitig*, und nicht *gleichartig* mit der des gymnasiums; aber ich bekenne mich felsenfest zu dem glauben, daß der ausfall der alten fremdsprachen durch verstärkung des deutschen unterrichts, der mathematik und der naturkunde ausgeglichen werden kann, wenn eben die beiden fremdsprachen französisch und englisch auch auf dem weg der übersetzung in die muttersprache in ihrem vollen bildungswert ausgenutzt werden.

Was sind nun aber die magischen kräfte, die durch die übersetzung erworben werden sollen? Das hat uns für die alten sprachen in letzten jahren wieder Paul Cauer gezeigt in seiner feinsinnigen schrift über *Die kunst des übersetzens* (1. 1893, 2. 1896, 3. 1903), und wer es als schüler oder lehrer durchlebt hat, der wird mit ihm voll freude nachfüllen, er unter kundiger führung zugleich mit der herrschaft über den geist der fremden schriftsteller auch die herrschaft über den reichtum der muttersprache wächst, wie die eigene sprachgewandtheit sich steigert, wenn der einzelne, aufgestaßt durch das suchen nach dem treffenden ausdruck für eingegebenen gedanken, sich dessen bewußt wird, „was alle für worte und verbindungen, dem keine nach, ohne daß er bemerkte, in seiner eigenen sprache enthalten waren“. Gilt dabei die wörterklärung stets von der grundbedeutung aus, kommt also die *bedeutungslehre* zu ihrem rechte, wird der begriff der wörter in ihrer geschichtlichen entwicklung mitgeschaffen, so erwächst ein freudiges, inneres verständnis für den geist der fremden sprache, und durch vergleichende betrachtung der muttersprache wird auch der echte sinn vieler deutscher wörter wieder aufgefrischt, manch scheinbar ganz abstrakter begriff mit neuem gefühl für die bildliche geltung belebt. Indem aber der schüler bei der übersetzung erkennt, daß die wortbegriffe in verschiedenen sprachen sich niemals völlig decken, so wird er, von den fesseln der muttersprache befreit, zu logischer erfassung der dinge erzogen, und durch verständnis für den satzbau der fremden sprache wird er sich der eigentümlichkeiten der deutschen rede erst recht bewußt.

Nun handelt ja Paul Cauer in seiner schrift fast ausschließlich von den *alten sprachen*; aber er gibt unbedingt zu

daß auch die *neueren* sprachen in einer ähnlich geist- und sprachbildenden weise betrieben werden können. Und wenn es noch eines beweises dafür bedurft hätte, so hat uns Wilhelm Munch, der feinsinnige verfasser der *Didaktik des Griechischen* in Baumeisters Handbuch, außerdem noch in einem besonderen aufsatz über *Die kunst des übersetzens aus dem Griechischen* (Vermischte aufsätze, 1888) eingehend entwickelt, wie auch auf diesem gebiete eine tiefe allgemeinbildung erzielt werden kann; da handelt es sich um wirkliche, inhaltliche er-  
 werbung, um die wahrhafte anschauung des in den worten dargestellten, um lebendiges vorstellen des gefundenen, um verstehen, fühlen, treffen und schauen, auf daß der fremde gedanke oder die empfindung so ausgedrückt wird, wie wenn er innerhalb *unserer* sprache entstanden wären; da sind ver-  
 edlungen notwendig im interesse der deutlichkeit, der natür-  
 lichkeit, knappheit, da sind die vorteile der deutschen wort-  
 bildung auszukaufen, da gilt es oft, den inhalt von sätzen in  
 wenige wörter zusammenzuziehen und umgekehrt gewisse  
 sätze zu sätzen zu erweitern, da hat endlich die deutsche  
 sprache streng zur geltung zu kommen. — Kein zweifel,  
 daß durch so gepflegte übersetzung in wirklichkeit das unter-  
 stehende sprachgefühl für *beide* idiome entwickelt und zu-  
 dem das ganze empfindungsleben des schülers ergriffen, seine  
 seele mit einem reichen gedankeninhalt erfüllt wird.

Wollte man sich aber darauf beschränken, daß nur in  
 der fremdsprache gelesen und erklärt wird, so ist gar leicht  
 zu befürchten, daß lehrer und schüler an der oberfläche haften  
 bleiben, daß sie sich in einem gewissen kreis von traditionellen  
 richtungsarten bewegen, ohne in die tiefe der sache einzudringen.  
 Da es läßt sich wohl behaupten, daß *so* die neu sprachliche  
 schule in die gleichen netze sich verstrickte, in denen früher  
 das gymnasium befangen war, als es das lateinische als unter-  
 richtssprache festzuhalten suchte im sinne der alten humanisten-  
 schule; seine siege aber hat das gymnasium gefeiert, als die  
 übersetzung ins deutsche und damit die durchdringung des  
 gedankeninhalts an die spitze trat, wie auch das altphilologische  
 seminar zu neuem leben erwacht ist, sobald es die geistigen  
 streitfragen in deutscher sprache durchzukämpfen begann.

Wie aber in der übersetzungskunst das *französische* an stelle des *lateinischen* wertvollen stoff liefern kann, so *englische* litteratur mit ihrem gewaltigen reichthum an stoffen *griechischen*, nur daß auch hier die tiefe des inhalts mit dem maßstab der muttersprache durchmessen und ergründet werden muß. Diese forderung wird ja auch von Friedrich Glauning erhoben, der in Baumeisters *Handbuch der didaktik* das *englische* in gleichem sinne behandelt wie Wilhelm Münch das *französische*.

Wird nun aber der alte einwurf erhoben, eine *exakte* *deckende* *übersetzung* sei ja überhaupt eine *impossible aufgabe*, so ist gewiß einzuräumen, daß sich jede übersetzung auf eine annähernde wiedergabe der fremd-sprachlichen gedanken beschränkt, daß verschiedene übersetzungen gleich treffend sein können, daß also der lehrer niemals in starrem dogmatismus an dem gleichen wortlaut festhalten darf. Das hat erst unserer badischen gymnasialdirektoren, Julius Keller, allseitig dargelegt in einem programm über *Die grenzen der übersetzungskunst* (1892); aber gerade er vertritt trotzdem den standpunkt, daß nur auf dem wege des übersetzens das fremd-sprachliche original völlig aufgenommen wird, und daß in den ringen um die beste wiedergabe zugleich das beste mittel zur durcharbeitung der gesamten begriffswelt und zur forderung des deutschen ausdrucks gegeben ist.

Nun bin ich aber, gerade als *germanist*, eines anderen einwandes gewärtig, ob denn nicht solche logische all-sprachliche schulung auch ohne übersetzung fremder sprachen, aus betrachtung der *muttersprache* allein, also im deutschen unterricht, erwachsen könne. Da ist mir nun wohl bewußt, daß die muttersprache für jeden, dessen blick nur dafür geschärft ist, einen unerschöpflichen stoff zum nachdenken bietet, den er immer bei sich trägt, ohne ihn als lästiges gepäck zu empfinden<sup>1</sup>, und es gibt des bemerkenswerten und reizvollen die fülle, wenn wir die schriftsprache mit der mundart, wenn wir die heutige sprache mit der unserer klassiker oder mit der Luthers oder gar mit dem mittelhochdeutschen

<sup>1</sup> Vgl. Hermann Paul, *Die bedeutung der deutschen philologie für das leben der gegenwart*. Beilage zur Allgemeinen zeitung, 1897, no. 258.

sehen. Auch habe ich ja selbst im sinne meines ver-  
storbenen lehrers H. Paul in meiner schrift *Bedeutungsentwicklung*  
und *Wortschatzen* (1901) darzustellen versucht, wie derartige  
vorstellungen fruchtbar gemacht werden können. Aber keinem  
untermiethet es, daß durch die beziehung *fremder sprachen*,  
sondern stets eine andere gruppierung der vorstellungen aufweisen,  
sich eine noch viel *größere* logische schulung erzielen läßt,  
wenn nur, vor allem beim übersetzen, die beiden sprachen  
ständig miteinander verglichen werden, besonders hinsicht-  
lich der wortbedeutungslehre.

Dabei erhebt sich nun allerdings für den lehrer die vor-  
stellung, daß er im nachdenken nicht nur über die fremde,  
sondern auch über die *eigene* sprache geübt ist durch germa-  
nische bildung, die ihm erst recht eigentlich das verständnis  
für die lebensbedingungen jeder anderen sprache erschließt.  
In gleichem maße muß der lehrer aber auch feststehen in  
seiner heimischen litteratur, in dem reichthum ihrer ausdrucks-  
kraft, in der vielgestaltigkeit ihres gefühlslebens, damit er  
tiefen schlagen kann hinüber und herüber zwischen sprechen,  
denken und fühlen der verschiedenen nationen. Daraus ergibt  
sich die forderung, daß der lehrer unserer neusprachlichen  
schulen außer in französischer und englischer philologie auch  
in germanistik geschult sein sollte, um bei seinen schülern  
eine reiche allgemeinerbildung erzielen zu können. Ist aber  
diese leistung zu schwierig, worüber ja einer der herren kollegen  
gesprochen wird<sup>1</sup>, so ist dringend zu wünschen, daß in der staats-  
prüfung die verbindung von *deutsch und französisch*, oder noch  
besser von *deutsch und englisch* als hauptfächern nach kräften  
begünstigt werde. Tritt es doch auch in dem betriebe der  
neusprachen deutlich zutage, daß gerade diejenigen lehrer  
die schönsten erfolge erringen, die für sprache und litteratur  
ihres eigenen volkes sinn und verständnis haben.

So fasse ich mein bekenntnis dahin zusammen, daß mir  
die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen nur  
unter *zwei* bedingungen eine gleichwertige allgemeinerbildung  
übermitteln zu können scheinen: sie müssen *einmal* der im

<sup>1</sup> S. den vorstehenden beitrage.

gymnasium bewährten *kunst des übersetzens in der muttersprache* reiche pflege widmen, um nicht einen großen ausfall an geist und sprachbildender kraft zu erleiden; und zum zweiten ist dringend zu wünschen, daß die lehrer des französischen und englischen gerade an neusprachlichen schulen auch in deutscher sprache und literatur wohl vorgebildet sind, damit sie das gesamt-empfindungsleben ihrer schüler in schwingung zu setzen vermögen.

Um nicht mißverstanden zu werden und nicht als allzu-„veraltet“ zu gelten, darf ich wohl noch beifügen, was auch für mich als eiserne forderung der „reform“ bestehen bleibt, das ist: erste aufnahme der fremdsprache durchs ohr, erzielung zu peinlich genauer hervorbringung der fremden laute, dauernde übung im erfassen des gesprochenen, aneignung eines umfassenden wortschatzes durch mannigfaltige umgestaltung des lesestoffes. Diesen forderungen hat sich ja das gymnasium auch für die alten sprachen in letzter zeit angenähert, seit im lateinischen und griechischen auf die aussprache gewicht gelegt und zur festigung des wortschatzes auch leichte übungen im mündlichen ausdruck pflegt; für die neusprachlichen schulen gilt es aber umgekehrt, in den mittel- und oberklassen den geistigen gehalt der fremden schriftwerke nach dem muster des gymnasiums durch die kunst des übersetzens zu erringen, in friedlichem wettstreit um den besitz echter bildung!

Kaiserslautern

ALBERT WAGG.

## BÜHNENDEUTSCH UND SCHULDEUTSCH<sup>1</sup>

M. d. u. h.! Nicht ohne einiges zaudern trete ich vor Sie hin, um als erster in dieser versammlung das wort zu einem vortrage zu ergreifen. Denn einen nicht unbeträchtlichen teil dessen, was ich hier vorzubringen gedenke, habe ich bereits im druck den fachgenossen vorgelegt. Indessen hat unser verehrter erster vorsitzender, professor Schröer, mir gegenüber so nachdrücklich den wunsch ausgesprochen, daß die allerdings auch nach meiner ansicht sehr wichtige frage nach der regelung der deutschen schulaussprache in dieser versammlung zur besprechung gelange und ich durch einen vortrag dazu anlaß gebe, daß ich mich dieser aufgabe nicht entziehen zu sollen glaubte. Meine ausführungen sollen Ihnen also vor allem das problem näherbringen und ein referat über den stand der frage geben; außerdem will ich freilich die lösung, die ich für die richtige halte, Ihnen darlegen und würde mich freuen, wenn es mir gelänge, Sie von ihrer richtigkeit zu überzeugen.

Im jahre 1898 hat in Berlin eine konferenz zur ausgleichenden regelung der deutschen bühnenaussprache getagt. Anregungen professor Siebs' folgend, hatten sowohl der deutsche bühnenverein als die germanistische sektion der 44. versammlung deutscher philologen und schulmänner zu Dresden 1897 diese konferenz beschiedt. Die ergebnisse ihrer beratungen sind niedergelegt in Siebs' schrift *Deutsche bühnenaussprache*, 2. auflage 1901, die auch alles nähere über die vorgeschichte

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten auf dem 11 neuphilologentag zu Köln am 25. mai 1904.

der konferenz enthält. Wir konnten erfreulicherweise feststellen, daß die aussprache des deutschen auf der bühne im ernsten schauspiel, namentlich im versstück, im wesentlichen bereits einheitlich ist, insofern als die schauspieler im nord wie im süden im allgemeinen dieselbe vorstellung von dem was richtig oder doch besser ist, haben, wenn auch in der praxis noch mangel und unvollkommenheiten zutage treten, weil die schauspieler ihre heimatlichen eigentümlichkeiten vielfach noch einschlipfen lassen. Welche züge die bühnensprache aufweist, ist in der genannten schrift dargelegt.<sup>1</sup>

Nun ist ja Ihnen allen wohl bekannt, daß die aussprache des deutschen im alltäglichen verkehr auch der gebildeten in den einzelnen deutschen landschaften sehr verschieden ist und dieser mannigfaltigkeit gegenüber schon seit den zeiten Goethes die sprache der bühne als das beste deutsch gilt und als vorbild angesehen wird. Wer also eine verbesserung, vertüchtigung und insbesondere eine vereinheitlichung der deutschen aussprache wünscht, wer die schule in den dienst dieser bestrebungen zu stellen sucht — in der tat das einzige mittel einen erfolg zu erzielen — scheint vor der aufgabe zu stehen die sprechweise der bühne zu übernehmen und zu kopieren. Freilich hat es nicht an stimmen gefehlt, welche sich gegen solche bestrebungen überhaupt ausgesprochen haben. Die landschaftlichen eigentümlichkeiten verlichen unserer sprache einen anheimelnden, traulichen charakter, den man nicht aufgeben sollte; dieser erdgeruch sei zu schätzen und zu schonen. Nun, diese sätze enthalten in e. kern von berechtigung, aber sie gehen viel zu weit. Wir müssen unterscheiden, unter welchen umständen wir sprechen, denn davon wird unsere redeweise sehr stark beeinflußt. In unserer alltäglichen Umgangssprache im vertrauten kreis legen wir uns keinen zwang auf, sie ist völlig unbefangen. Wenn wir aber vor oder mit fernerstehenden, fremden, namentlich übergeordneten sprechen

<sup>1</sup> Außerdem ist in ihr bezüglich einer reihe von einzelnen wörtern deren aussprache schwankt, eine entscheidung getroffen. Dieser versuch ist nicht durchaus geglückt, so daß ich jetzt nur an der allg. gemeinen lautlichen charakteristik der bühnensprache, die die konferenz unternommen hat, festhalten möchte.

ner auch wenn wir uns an eine größere anzahl von menschen, zu einer versammlung wenden, natürlich auch in der schule, tun wir uns — wenigstens die meisten von uns — sorgfältiger, reiner zu artikulieren. Dabei spielt auch die rücksicht auf die entfernung eine rolle: gewisse abschleifungen der umgangssprache würden bei dem lauterem und langsameren sprechen auf größere entfernungen hin nachlässig und unschön klingen. Unsere vortragssprache — wie man diese sprechweise kurz nennen kann — ist also verschieden von unserer umgangssprache, sie erhebt sich über sie, sie hat bereits einen gewissen zug des kunstmäßigen, ja künstlichen, wenn auch —swegs im tadelnden sinne. Eben deswegen sind wir aber auch berechtigt, künstlich einzugreifen, das streben nach der besseren, vornehmeren form des deutschen, das hier zu tragt, richtig zu lenken und zu leiten. Meines erachtens soll also die umgangssprache dem geschmack und den gewohnheiten jedes einzelnen überlassen und ihre entwicklung von jeder künstlichen beeinflussung frei bleiben. Die vortragssprache dagegen, also namentlich die schulsprache, können und sollen wir regeln, und geschieht dies, so wird sie im laufe der zeit auch auf unsere umgangssprache zurückwirken und eine verbesserung dieser bewirken.

Nun läge ja der gedanke nahe, die sprechweise der bühne gleich für unsere vortragssprache vorzuschreiben und so mit ihr zu schlag eine schöne einheitlichkeit herzustellen. Indessen ergeben sich bei näherem zusehen allerhand schwierigkeiten. Die erwähnte konferenz hat zu einer schärferen beobachtung der eigentum der bühnensprache geführt, und da hat sich manches gezeigt, was auf den ersten blick vielleicht übersehen kann. Einmal ist sie nicht frei von schwankungen, sie steht mit dem innersten wesen der künstlerischen wirkung zusammenhängen und daher nicht berührt werden dürfen. Ihre artikulation steht in einem gewissen abhängigkeitsverhältnis zum gefühlsgehalt der rede. Die stimmhaften konsonanten *b, d, g, s*, deren stimnton in weichen, lyrischen stücken besonders deutlich hervortritt, werden in affekten wie zorn, ärger u. dgl. oder auch sonst, wenn eine starke steigung der lautheit eintritt, stimmlos. Ähnlich werden die

geschlossenen vokalquantitäten unter solchen umständen offene. Diese schwankungen, die sich dem Sprechenden ganz unbewußt einstellen, sind offenbar vollkommen berechtigt und, innerhalb gewisser grenzen, nicht zu tadeln. Ihnen gegenüber kann man einen gewissen durchschnitt als norm aufstellen, wie das ja in dem buch von Siebs geschehen ist. Aber es kommt noch etwas anderes in betracht. Die bühnensprache hat an die fernwirkung besondere rücksicht zu nehmen: sie soll außergewöhnlich großen räumen verstanden werden und läßt sich daher durch ganz besondere deutlichkeit und klarheit auszeichnen. Daher wird z. b. auf der bühne in den ausgängen auf *-en, -er, -el* (wie in *roten, rater, haare!*) in der gemainen artikulation des nachtonigen *e* verlangt, obwohl außerhalb der bühne wohl auf dem ganzen deutschen sprachgebiet in unbefangener, ungekünstelter rede und wohl auch zumeist in der vortragssprache in solchen fällen silbisches *e, i, u* gilt. Daher wird auch durchgängige aspiration der stimmlosen verschlußlaute *p, t, k* gefordert, nicht bloß im anfang, sondern auch im in- und auslaut (wie in *happe, sette, knappe, matt, glückt*). Beide vorschriften gelten übrigens nicht nur im prinzip: bei rascherem tempo oder im piano wird ihre befolgung auch auf der bühne gemacht klingen, und es werden daher, in e. mit recht, nicht völlig durchgeführt.

Nun könnte man ja derartige eigentümlichkeiten in den vortrag bringen und, was dann übrig bleibt, als normale vortragssprache in allen deutschen landen einzuführen versuchen. Aber auch dabei ergeben sich schwierigkeiten, wie am besten zunächst aus beispielen erhellen wird. Auf der bühne wird in wörtern wie *setzt, liegt* die aussprache des *g* als verschlußlaut verlangt, während ja ganz Nord- und Mitteldeutschland *setzt* und *liegt* spricht. Sollen wir uns nun bemühen, die lautung der bühne durchzuführen? Ein hervorragender, phonetisch gebildeter schulmann aus Frankfurt a. M. hat mir mitgeteilt, daß er es versucht habe, aber auf unüberwindliche schwierigkeiten gestoßen sei: das verschluß-*g* klänge seine jungen furchtbar gemacht, ja lächerlich.<sup>1</sup> Ähnliches kann ich

<sup>1</sup> In ähnlicher weise hat sich mir gegenüber aus anlaß meines vortrages ein hamburger schulmann geäußert.

aus meiner Heimat Österreich bezüglich der stimmhaften *b, d, g* vernehmen: sie sind uns zu fremdartig, um eingeführt zu werden. Allerdings habe ich zunächst mittelschuler im auge, die ja bereits eine gewisse sprachliche selbständigkeit erlangt haben. Der fall wird wesentlich anders liegen bei den kindern in der elementarschule, welche ja in den untersten klassen in der regel ohne weiteres nachsprechen, was ihnen der lehrer vorspielt, und deren sprachorgane noch solche biegsamkeit und geschwindigkeit besitzen, daß auch von haus aus fremde laute zuerst leicht erlernt werden. So hat mir ein phonetisch geschulter lehrer in Graz bezeugt, daß er sechs- bis siebenjährigen kindern, die für sprachliche dinge einigermaßen begabt waren, ohne große schwierigkeiten die stimmhaften *b, d, g* beigebracht hat. Aber, frage ich, werden so gelernte laute mit haften bleiben, und wird das betreffende kind auch außerhalb der schule, als erwachsener, noch derartige der sprachgemeinschaft fremdartig erscheinende züge beibehalten? Gewiß nicht! Wir können über die ortsübliche umgangssprache nur bis zu einem gewissen grade hinausgehen, nur soweit als unsere sprechweise unseren sprachgenossen nicht gemacht, tollt er klingt. Einzelne mögen trotz dieser gefahr weitergehen, eine größere anzahl bringen wir nicht dazu. Darum ist es auch richtig, in der schule weiterzugehen; wenn ihre bemühungen erfolgreich haben sollen, wird sie sich hüten müssen, die grenzen des affektirt klingenden nicht zu überschreiten.

Infolge dieser beschränkung wird aber das problem sehr verwickelt. Denn was affektirt klingt, ist nicht in allen deutschen landschaften dasselbe, sondern im gegenteil, das wechselt sehr, wie schon aus den angegebenen beispielen erhellt. Dasselbe verschluß-*g* das in Frankfurt a. M. gemacht erscheint, ist auf dem oberdeutschen gebiet selbstverständlich. Dieselben stimmhaften *b, d*, die bei uns in Österreich auf solche schwierigkeiten stoßen, sind hier am Niederrhein das normale usw. Daraus folgt, daß es nicht möglich ist, einen kanon der deutschen schulaussprache für das ganze deutsche sprachgebiet aufzustellen, sondern daß diese frage für jede landeschaft, für jedes dialektgebiet besonders zu lösen ist. Überall ist von der ortsüblichen umgangssprache der gebildeten zur

bühnen-sprache eine linie zu ziehen und auf dieser soweit vorzudringen, als es ohne affektirtheit möglich ist. Aber nirgend wohl wird die bühnensprache selbst zu erreichen sein, überall wird man sich mit einer annäherung bescheiden müssen.

Was die praktische durchführung dieses gesichtspunktes anlangt, so werden wir im auge zu behalten haben, daß das annäherung nur örtliche geltung hat und auch nur auf die gegenwärtigen verhältnissen beruht. Daraus folgt, daß auch der lehrer genau darüber unterrichtet sein muß, was er in jedem einzelnen fall erstreben soll, daß es aber unmöglich ist dem schüler ein geschlossenes system von ausspracheregeln zu übermitteln, von der art etwa, wie er ein system von orthographischen regeln lernt. Ein solches vorgehen hatte den bedeutenden nachteil, daß man in verschiedenen gegenden verschiedenes vorschreiben müßte. Hier im norden würde man z. b. sagen, anlautendes *s*, z. b. in *so*, *sagge*, ist stimmhaft, bei uns hätte man zu lehren: *s* ist stimmlose lenis. Das ist nun an sich müßlich, um so mehr aber, weil wir nicht wissen können, ob der stimmhafte laut nicht in der zukunft einmal aus der bühnensprache auch auf dem oberdeutschen sprachgebiet ins leben durchsickert und dann in der schule einzuführen sein wird. Müßte man dann die regel ändern, so wäre das doch mit manchen unzukümmlichkeiten verknüpft. Es wird sich vielmehr empfehlen, diejenigen züge der ort-üblichen aussprache, welche noch zu fest sitzen, um beseitigt zu werden, dem schüler gegenüber gar nicht zu berühren, sondern sich denjenigen, die schon beseitigt werden können, durch erbot entgegenzutreten. So kommt es bei uns in gewissen sitz-szusammenhängen vor, daß anlautendes *s* als fortis gesprochen wird, etwa in *ja so!* Dagegen läßt sich ankämpfen, dem gegenüber soll man dem schüler die regel einprägen: sprich anlautendes *s* als lenis (weich, gelinde). In dieser allgemeinen fassung ist die regel ja überall gültig.

Was ich bisher dargelegt habe, ist von mir in den grundsätzen Lerchits in einem aufsatz in der *Zeitschrift des allgemeinen deutschen sprachvereins* 15, 255 (1900) auseinandergesetzt worden. Schon vorher hatte die germanistische sektion der 15. versammlung deutscher philologen und schulmänner zu Bremen

1899 ihre zustimmung zu den ergebnissen der berliner konferenz ausgesprochen und erklärt, sie halte es „zugleich für wünschen-wert, diese ergebnisse für andere gebiete der deutschen sprachpflege, insbesondere durch die schule, nutzbar zu machen, soweit im leben und verkehr eine annäherung an die sprache der kunst möglich und zweckmäßig ist“. Sie fügt hinzu, daß mein standpunkt sich mit dem hier zum ausdruck kommenden deckt. Weiter kann ich anführen, daß ein jahr darauf, 1901, professor Siebs sich im anschluß an meinen erwähnten aufsatz in ganz ähnlicher weise über die aufgaben der schule geäußert hat (in derselben zeitschrift 16, 312; dergleichen, die er in kürze soeben wiederholt hat in der zweiten auflage der *Grundzüge der bühnensprache* 8, 54).

Einen etwas anderen standpunkt scheint professor Viëtor einzunehmen in der bekannten, nun in dritter auflage vorliegenden schrift: *Wo ist die aussprache des deutschen zu lehren?* Hier wird empfohlen, sich an die bühnensprache als norm zu halten. Indessen, dies ist doch nur als ein prinzip gemeint: in der praxis werden einige zugeständnisse an den tatsächlichen bestand gemacht, so daß doch nur eine annäherung an die bühnensprache erfolgt. Was die örtlichen beziehungen anlangt, so hat der verfasser wohl im wesentlichen die mitteldeutschen verhältnisse vor augen. Ob seine vorschritten in allen teilen des doch ziemlich ausgedehnten mitteldeutschen gebietes, z. b. auch in Schlesien, durchführbar sind, vermag ich nicht zu beurteilen. Auf dem oberdeutschen gebiet jedoch, jedenfalls auf dem bayrisch-österreichischen, kommt man mit ihnen nicht durch: hier sind die verhältnisse verwickelter und weitere zugeständnisse nötig. Ich vermante allerdings, daß auch professor Viëtor bei genauerem einblick in die sache auf oberdeutschem gebiet dazu bereit sein wird, da er ja sonst grundsätzlich zugeständnisse verwirft.<sup>1</sup>

Ich will nun meine bisherigen anführungen an einigen beispielen erläutern und damit auf den boden der praxis überführen. Vielleicht ist das manchen unter Ihnen willkommen, weil ihm das gesagte als etwas theoretisch in weniger günstigem sinne vorgekommen ist. Nun, wie ich mir die ausführung

<sup>1</sup> Ich teile den standpunkt des herrn verfs.

meines standpunktes in der praxis denke, das habe ich bis alle einzelheiten in einer eben erschienenen schrift dargelegt in der ich ausführe, wie in meiner heimat Österreich nach meiner meinung die deutsche aussprache zu lehren sei. Das büchlein betitelt sich: *Deutsche lautlehre mit besonderer berücksichtigung der sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer* Leipzig und Wien, Deuticke 1904. Es enthält eine allgemeine phonetik, welche ihre lehren speziell aus den bei uns auftretenden sprachercheinungen ableitet, und eine orthographie nach den angegebenen grundsätzen. Daraus wird eine einige proben vorführen.

Zuvor aber eine zwischenbemerkung! Wenn ich das spreche, daß die verhältnisse bei uns viel zu verwickelt sind als daß mit den regeln Viëtors auszukommen wäre, so könnte sich vielleicht bei manchem der gedanke regen, daß das eine speziell österreichische sache sei und die bewohner des Deutschen Reiches nichts angehe. Demgegenüber ist zu betonen, daß bei einem problem, wie dem vorliegenden, doch offenbar das ganze sprachgebiet, unabhängig von den politischen grnzen ins auge gefaßt werden muß, wie denn überhaupt für sprachwissenschaftliche fragen nur die sprachgrenzen, nicht die politischen von belang sein können. Ferner ist daran zu erinnern, daß in dem großen gebiet, das sich vom Lech bis zur Leitha erstreckt, die volksmundarten die allernächste verwandtschaft zeigen und eine große gruppe bilden, die sich als bairisch-warische der alemannischen westlich vom Lech gegenbersetzt und daß daher die gebildete umgangssprache, die ja immer auf den phonetischen tendenzen der volksmundarten beruht, in den einzelnen teilen dieses gebietes die grote Ähnlichkeit aufweist. Wenn ich mich auf die sterreichische hälfte des bairisch-warischen sprachgebietes beschränke, so geschieht dies bloß deshalb, weil ich über die sprechweise Bayerns zu wenig aus eigener erfhrung unterrichtet bin. Aber so weit reicht diese doch, daß ich die allgemeine Übereinstimmung der redeweise, z. b. in Mndeln und Wien, bezeugen kann. Was ich also im folgenden anführe, wird gewiß in den meisten fällen, wahrscheinlich in allen, auch ohne weiteres für das sterreichische Bayern gelten.

Als beispiele will ich die verschlußlaute herausgreifen

Ich habe schon früher erwähnt, daß die stimmhaften *b, d, g* der bühnensprache, die da allerdings nur im prinzip gelten und tatsächlich häufig zu stimmlosen lenes werden, die übrigens auch nur auf einem verhältnismäßig kleinen teil des deutschen sprachgebietes wirklich gesprochen werden, daß also diese bei uns undurchführbar sind. Die fähigkeit, sie zu hören, kommt zwar bei uns nicht so selten vor, weil wir diese laute an slawen und romanen hören können und die begabung, sprachliche eigentümlichkeiten anderer nachzunehmen, bei uns nicht eben selten ist, aber im deutschen klingen sie uns im munde eines österreichers (der also sonst unsere heimischen eigentümlichkeiten aufweist) so fremdartig, daß sie nicht durchführbar sind. In unserer vortragssprache sind sie nicht ganz unbekannt, und es ist sehr wohl möglich, daß Sie sie an mir öfters manchmal hören; denn ich gleiche mich unwillkürlich meiner umgebung an, und wenn ich zu oder mit nichtösterreichern spreche, so gehe ich, ohne es zu wollen, über meine heimische sprechweise hinaus. Aber das ändert nichts an dem früher gesagten. Wir müssen uns mit der stimmlosen lenis begnügen, die ja auch schon prof. Viëtor in der erwähnten mittheilung für das oberdeutsche gebiet zugibt. Die hauptsache ist es, daß *b, d, g* als *lenes* gesprochen werden.

Mit diesem einen zugeständnis an die ortsübliche aussprache der verschlußlaute ist es aber nicht getan. Wir müssen die einzelnen stellungen unterscheiden.

Im anlaut halten wir bereits deutlich *k* und *g* als aspirirte lenis und stimmlose lenis auseinander. *p* und *t* sind in unserer umgangssprache nicht aspirirt und fließen daher vielfach mit *b* und *d* zusammen, die in gewissen zusammenhängen sich der fortis nähern. Indessen haben wir bereits die empfindung, daß diese unklarheit nicht richtig ist, und wenn wir uns, zusammennehmen und korrekt sprechen wollen, so aspiriren wir auch *p* und *t*, was denn auch schon in der schule bei uns gelehrt wird. Die lösung ist also einfach: bei den harten verschlußlauten ist im anlaut durchgängige aspiration zu fordern, bei den weichen, deutliche lenis-aussprache. So weit können wir uns der bühnensprache nähern.

Im inlaut unterscheiden wir die beiden reihen als einfache

fortes und lenes, also in fallen wie *seite*—*seide*, *lecke*—*legr*, *schape*—*erbe*, *hunte*—*kunde* usw. Dies tun wir, obwohl in unsern mundarten die fortis zwischen vokalen vielfach zur lenis wird (wie in *reiden* für *reiten*). An diesem zustand braucht es nichts geändert zu werden. Die auf der bühne im *preis* geforderte aspiration ist in ihren speziellen verhältnissen begründet, in ihrem bedürfnis nach fernwirkung, und wäre außerhalb der bühne gemacht klingen.

Schwierig liegt dagegen die sache im auslaut. In der bühnensprache gilt noch das alte gesetz, wonach stimmhafte laute in dieser stellung stimmlos werden (ich würde lieber sagen: lenes zu fortes), also in wörtern wie *grab*, *leid*, *weg*. Freilich fallen deswegen fälle wie *rod* und *rat*, *kond* und *bed*, *werg* und *werk* nicht völlig zusammen: zumeist wird für *k*, *d*, *g* ein laut gesprochen, dessen verschlußbildung die der lenis ist und von dem nur die verschlußlösung fortischarakter trägt. Diesen mittellaut hat übrigens Sievers, wie er mit *Le* teilt, seitdem er auf ihn aufmerksam geworden ist, auch vielfach in norddeutscher umgangssprache, seltener in mitteldeutscher, beobachtet. Bei uns dagegen ist jenes alte ausnahmegesetz durch ausgleich fast ganz beseitigt, wir sprechen für *b*, *d*, *g* wie im inlaut stimmlose lenis. Auf der anderen seite ist aber bei den fortes nach langen vokalen eine spezielle auslauterweichung eingetreten, so daß auch sie als stimmlose lenes gesprochen werden, z. b. in fällen wie *zeit*, *gut*, *et* und dgl. *Zeit* hat also in unserer umgangssprache denselben ausgang wie *leid*, *rat* wie *rat* usw. Nach konsonanten scheiden wir nach maßgabe der schrift lenis und fortis wie in *land*—*bunt*, *werg*—*werk*. Wieder anders liegen die verhältnisse bei der verbalendung *-t*. Hier folgen wir der lautgebung unserer mundarten, und die längt davon ab, ob der vorausgehende vokal (in der mundartlichen form) lang oder kurz ist; im ersteren fall gilt lenis, im letzteren fortis. Daher sprechen wir jene in *fährt*, *brennt*, *kennt*, *bringt*, letztere in *höb*, *schiebt*, aber auch in *lebt*, *trägt*, *folgt*.

Wie sollen wir uns nun einem so verwickelten zustand gegenüber verhalten? Wie weit können wir uns der bühnensprache nähern? Da ist nun zunächst zu bemerken, daß wir

die anlauterweichung der fortis in *zeit, gut, rat* bereits als etwas nicht ganz richtiges empfinden, offenbar deswegen, weil *br* laut vom schriftbild stark abweicht, und namentlich, weil *er* im laut in der flektirten form *zeiten, guten* fortis sprechen als erweichung zur lenis in *dester* stellung bereits als grob-unklarlich empfinden. In *zeit, gut, rat* die fortis einzuführen, scheint uns daher nicht als etwas gemachtes, das läßt sich besser gut durchführen. Nur sind wir dann geneigt, den vortretenden vokal mehr oder weniger zu kürzen, wogegen *br* lehrer wird ankämpfen müssen. In diesem punkte ist die Übereinstimmung mit der bühnensprache zu erreichen. Unsere lenis in *lob, lül, tug* durch fortis oder auch durch das oben beschriebenen mittellaut zu ersetzen, das geht uns gleich gegen den strich. Eine solche aussprache würde uns in munde eines österreichers also neben anderen zügen (s. sprache) unerträglich gemacht klingen. Sie ist daher unrichtig, wir müssen es in diesen fällen bei unserer lenis bewenden lassen, obwohl wir uns damit von der bühnensprache und den meisten anderen landschaftlichen formen der deutschen umgangssprache absondern. Unser zweck ist also, daß wir in Österreich *p, t, k* und *b, d, g* im schrift nach maßgabe der schrift als fortis und lenis zu setzen haben, wie wir dies in fällen wie *land—laut* bereits th. In den verbalformen auf *-t* ist natürlich durchaus auf lenis zu dringen.

Gegen diese formulirung erhebe man nicht etwa den vorwurf, sie sei ein kompromiß, eine halbheit, und daher verwerflich. Sie stellt einfach dar, was unter den heutigen verhältnissen wirklich zu erreichen ist. Mehr zu wollen, hat keinen sinn, denn es wäre aussichtslos. Übrigens ist zu betonen, daß eine weitergehenden annäherung an die bühnensprache, die ja in der zukunft einmal möglich werden kann, nicht vorgegeben ist: die änderungen gegenüber dem jetzigen zustand bewegen sich in der richtung zur bühnensprache, und was von ihr noch abweicht, ist einfach der gegenwärtige zustand, der noch nicht beseitigt werden kann.

Mit dem vorgeführten ist aber die sache noch immer nicht erschöpft. Das alte auslautgesetz, das ja nicht nur im

wort-, sondern auch im silbenauslaut gewirkt hat, hat sich auch bei uns in einigen resten erhalten. Dies ist nur möglich in ganz oder doch annähernd isolirten formen, die nicht von der erwähnten auslauterweichung getroffen wurden, also nach kurzem vokal. Hierher gehören in erster linie *ab, ob, we* (adverbium), die einzigen neuhochdeutschen wörter, in welchen auslautendes *b, g* unmittelbar nach kurzem vokal steht. Hier sprechen wir ebenso *p, k*, wie dies für die bühne vorgeschrieben ist: es ist also kein grund vorhanden, daran etwas zu ändern. Aber wir haben noch andere fälle, in denen die sache schwieriger liegt. So die fortis in *entlich*, bei dem man den zusammenhang mit *ende* nicht fühlt (gegenüber *unendlich* mit lenis), in *erbar, argste* (gegenüber den dialektfremden *krankeste* mit lenis), in *folgsam*, bei dem die beziehung zu *fol* verdunkelt ist, in *landmann, landsknecht* und namentlich in einigen wörtern mit *ng*: *langsam, jungfrau, jungeselle*, u. s. w. Nach der früher dargelegten regel wäre hier lenis zu fordern; andererseits ist es aber doch mißlich, in fällen, wo bereits übereinstimmung mit der bühnen-sprache vorhanden ist, diejenigen mit *ng* gehören allerdings nicht dazu), sie wieder zu beseitigen. Für ausschlaggebend erachte ich aber die tatsache, daß diese lautungen zumeist recht festsetzen. Ein *entlich, landmann, ring, langsam, jungfrau* mit lenis, bezw. bloßer *klingt* uns furchtbar gemacht. Diese fälle sollten wir der nach meiner meinung dulden.

Dem gegenüber wird man mir vielleicht den vorwurf der inkonsequenz machen, und dieses wort hat ja auf eine starke wirkung. Aber ich finde, wir müssen den nutz dieser inkonsequenz haben, sonst werden wir durch milderheit zu ihr gezwungen. Im übrigen muß ich wieder betonen, daß das hier vorgetragene nicht für den schüler, sondern nur für den lehrer bestimmt ist. Die einzige ausspracheregeln, die man unseren schülern als solche übermitteln soll, ist der ausspruch auslautendes *p, t, k* ebenso als fortis (hart) wie im inlaut. In allen anderen fällen handelt es sich nur um beibehaltung einer sprechweise, die bereits vorhanden ist, und dafür bedarf es keiner regel. Unter diesen umständen ist jene „inkonsequenz“, auch vom rein pädagogischen standpunkte aus, nicht zu vermeiden.

zu befehlen, da sie dem schüler nicht zum bewußtsein kommt.

Es wäre nun freilich noch ein problem in den kreis unserer betrachtungen zu ziehen: welche aussprache sollen wir unseren schülern lehren? Bei ihnen haben wir nicht mit einer bereits vorhandenen aussprache von bestimmter provinzieller färbung zu rechnen, vielmehr vollkommen freie bahn. Meine ansichten über kann ich indessen aus mangel an zeit nicht entwickeln.

Kehren wir wieder zu dem uns am nächsten liegenden problem, dem unterricht des deutschen auf dem deutschen sprachgebiet selbst, zurück. Die regelung in dem entwickelten staat erlaubt, wie Sie sehen, in erster linie die genaue forschung der tatsächlichen sprachweise in der gebildeten mündlichen sprache der einzelnen deutschen landschaften und sorgfältige abschätzung und feststellung der gefühlswerte unserer lautgebungen. Dieses problem muß in jedem dialektgebiet für sich, und zwar von einem einheimischen, gelöst werden. Hier ergibt sich eine schöne aufgabe für germanistisch geschulte phonetiker, die wir mit freude ergreifen sollten. Dann haben wir behutsam abwägend zur regelung der schulaussprache für jedes dialektgebiet vorzuschreiten. Hier ist ein punkt, wo sich theorie und praxis berühren, wo der wissenschaftlich geschulte sprachlehrer seine überlegenheit über den grammatiker älterer schule dartun kann. Auf diesem wege ist es auch möglich, die landschaftlichen eigentümlichkeiten zu schonen, ohne auf die große aufgabe, die vereinheitlichung der deutschen aussprache anzubahnen, zu verzichten. Hier scheint mir ein mittelweg vorzuliegen, auf dem sich die widerstreitenden partien einigen und zu einem gemeinsamen wirken zusammenschließen könnten, zum heile unserer herrlichen deutschen muttersprache, zur ehre des deutschen namens.

Graz.

KARL LUDWIG

## BERICHTE.

### JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL

1903-1904

Die deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel hat es besondere aufgabe es ist, zöglinge deutscher schulen mit zöglingen französischer, englischer oder amerikanischer schulen, daneben aber auch erwachsene aus diesen ländern zum zwecke einer wechselseitigen sprachlichen und allgemein geistigen förderung in brieflichen verkehr zu setzen, hat über das verfllossene geschäftsjahr 1. juli 1903 bis 30 juni 1904 folgendes zu berichten:

Die zahl der deutscherseits eingelaufenen anmeldungen betrug 1903 gegen 2121 und 1796 in den zwei vorjahren, davon 1428 französisch, 705 für englisch. Die gesamtzahl der seit gründung der zentralstelle im jahre 1897 bis zum 30 juni 1904 eingelaufenen deutschen anmeldungen belief sich auf 14698.

Verteilt wurden im verflossenen jahre an deutsche 1748 adressen (1842 und 1788 in den zwei vorjahren), nämlich 967 französische auf 781 englische adressen.

Folgendes ist, nach ländern geordnet, eine gesamtübersicht über die schulen, die seit 1897 bis ende juni 1904 in Leipzig zur anmeldung gelangt sind.

#### I. Deutschland, 379 schulen, nämlich:

a) 97 gymnasien, 61 realschulen, 53 realgymnasien, 21 oberrealschulen, 12 lehrerseminare, 8 mittelschulen, 6 landes-schulen, zusammen 258 knabenschulen.

b) 110 höhere mädchenschulen, 11 lehrerinnenseminare, zusammen 121 mädchenschulen.

#### II. Frankreich, 285 schulen, nämlich:

a) 146 colleges de garçons, 86 lycées de garçons, 8 écoles normales d'instituteurs, 5 écoles de commerce, 2 écoles primaires supérieures de garçons, 1 école professionnelle, zusammen 248 knabenschulen.

b) 19 lycées de jeunes filles, 9 collèges de jeunes filles, 5 écoles normales de jeunes filles, 4 écoles primaires supérieures de jeunes filles, zusammen 37 mädchenschulen.

III. *Nordamerika*, 124 schulen

IV. *Großbritannien*, 68 schulen

V. *Österreich*, 24 schulen, nämlich 21 knaben- und 3 mädchen-schulen.

VI. *Belgien*, 5 schulen, nämlich 3 knaben- und 2 mädchen-schulen.

VII. *Schweiz*, 3 schulen

VIII. *Australien*, 1 schule.

Itarais ergibt sich eine gesamtzahl von 847 schulen, die in der zeit von 7 jahren bei der leipziger zentralstelle zur anmeldung gekommen sind.

Um dem leser einen einblick in die erfahrungen zu geben, die man im letzten jahre mit der einrichtung gemacht hat, soll hier die in den ersten drei jahrgängen von *Conradus All* veröffentlichte reihe von mittheilungen fortgesetzt werden. Die allermeisten derselben sind der zentralstelle ohne jede besondere aufforderung zugesandt worden, und die originale derselben werden im archiv aufbewahrt.

III. Frä. Elisabeth Helmholt-Dresden schreibt am 7. 7. 03. „Seit dem jahre habe ich in einer der hiesigen bürgerschulen den französischen briefwechsel eingeführt, und die erfahrung, die ich seitdem auf diesem gebiete gemacht habe, ist derartig, daß ich herrn prof. H. sehr dankbar für die anregung bin. Sicherlich kann man in der volksschule nur eine beschränkte anzahl von schülerinnen dazu auswählen, wozu aber soll man diesen schülerinnen, wenn es auch nur wenige sind, dieses mittel, sich in der fremden sprache zu vervollkommen, verweigern? Meine schülerinnen, die korrespondieren, stehen ihren mittheilungen an kenntnissen in der fremden sprache nicht nach, und sie nehmen die sache sehr ernst und gewissenhaft. Sie sprechen ihre ansicht aus, wenn die einkommen briefe zu kurz ausfallen, und werden nicht müde, in ihren briefen möglichst viel fragen zu stellen. Da ich meine schülerinnen regelmäßig einen brief deutsch, den andern französisch schreiben lasse, wird ihnen nicht nur die fremde sprache vertraut, sondern ich erkenne aus dem briefwechsel auch einen großen nutzen für die muttersprache. Sie bemühen sich alle durcheas, fließende und geschickte briefe in ihrer sprache abzuschicken, und durch die an sie gerichteten fragen sind sie gezwungen, über dinge zu schreiben, über die sie sonst vielleicht keine gelegenheit hätten, sich auszusprechen. Der briefwechsel hat aber auch einen erzieherischen zweck. Die schülerinnen, die eine korrespondentin haben, werden sich eines gefühls der verantwortung bewußt. Sie empfinden sehr wohl, daß man ihnen ein gewisses vertrauen entgegenbringt, indem man sie zur korrespondenz heranzieht, und bis jetzt habe ich nur erfahren, daß sie sich dieser pflicht mit der größten gewissenhaftigkeit unterziehen. Und für ihre klassengenossinnen bleibt der nutzen auch nicht aus; der fleiß wird angespornt, da ihnen die möglichkeit offen steht, mit der zeit auch zum briefwechsel angemeldet zu werden. Die ge-

samte Klasse verfolgt die wachsenden freundschaftsverhältnisse mit dem größten interesse, da ich meistens die briefe im unterrichte mit ihnen lese und bespreche.

112. Am 29. 7. 03 schrieb ein österreichischer lehrer: „Obwohl das schülermaterial heuer nicht das beste gewesen ist, habe ich in meinen klassen ganz schöne fortschritte zu verzeichnen gehabt und schreibe dieselben auf der oberstufe in erster linie der zweckmäßigen verwaltung des schülerbriefwechsels zu. Über diesen erfolg, den ich im übrigen auch in der anderen, mir nicht anvertrauten klasse wahrnahm, habe ich in der schlußkonferenz ausführlich berichtet und dem protokolle, das an die oberste schulleitung gelangt, auch ein schriftliches referat beigefügt, in dem ich mich über den wert der sache offen ausgesprochen habe. Es erübrigt mir nur noch, auch Ihnen gegenüber meiner befriedigung ausdruck zu geben, aber Sie auch auf etwas aufmerksam zu machen, was der guten sache leicht eintrag tun könnte. Es handelt sich um die von mir auch im heurigen schuljahr mit einigem mißmut beobachtete gleichgültigkeit von seiten mancher der herren fachkollegen in Frankreich. Sonst könnte es leicht geschehen, daß unseren schülern z. b. ein partner empfohlen wird (wie K. in B.), der selbst noch nicht französisch schreiben kann und fehler über fehler macht. Diesen schüler bitte ich aus der liste zu streichen. Seine briefe sind teils unleserlich, teils so fehlerhaft gewesen (ohne akzent, falsche personalendung, fehlen des plural-s), daß sein hiesiger partner die ganze lust verloren hat, ihm weiter zu schreiben. Die übrigen französischen mittelschüler erwiesen sich als viel eifriger und auch als verlässlich. Ich glaube nicht irre zu gehen, wenn ich annehme, daß da doch die interesselosigkeit der fraglichen lehrer viel dazu beiträgt, wenn uns ein schüler wie jener ‚empfohlen‘ wird.“

113. Am 1. 9. 03 schreibt ein höherer lehrer in Michigan anläßlich einer neuen anmeldung: „Meine erfahrungen mit dem internationalen briefwechsel machen mich zu einem immer wärmer werdenden verehrer der einrichtung.“

114. Eine norddeutsche lehrerin schreibt am 15. 9. 03: „Nehmen Sie meinen dank für Ihre bemühungen. Die jungen mädchen haben viel freude an der korrespondenz, tauschen berichte über sitten und schulverhältnisse aus, und haben entschieden lebhaftes interesse am unterricht.“

115. Eine ostpreussische lehrerin schreibt am 6. 10. 03: „Auf die gefahr hin, mir die ungnade des herrn dir. O. in R. zuzuziehen, wage ich es, noch einige schülerinnen für den briefwechsel anzumelden. Die resultate sind, soweit ich bis jetzt sehen kann, als sehr günstig zu bezeichnen. Lust und liebe werden dadurch bedeutend gehoben.“

116. Eine lehrerin in Michigan schreibt am 6. 10. 03: „Das interesse für den schülerbriefwechsel ist in unserer schule sehr groß, besonders da zwei mädchen so glücklich waren, zwei sehr intelligente schülerinnen vom deutschen mädchenlyzeum in Prag als korrespondentinnen zu er-

halten. Diese briefe waren nicht nur den schülern, denen ich sie immer verlas, sondern auch uns lehrern von dem allergrößten interesse. Darnach kamen die zahlreichen ansichtskarten und photographien, denen immer schon beschreibungen beigelegt waren, guten stoff und interessante erzählung für unsern konversationsklub.\*

117. Ein lehrer des deutschen in Massachusetts schreibt am 8. 10. 03: „Meine klassen beteiligen sich seit einigen jahren am schülerbriefwechsel. Ich finde darin eines der besten und wirksamsten mittel, um bei den schülern wirkliches interesse für das deutsche zu erwecken. Lange meiner schüler haben die schule verlassen und studieren jetzt an der universität, ihren briefwechsel aber setzen sie noch jetzt fort. Obwohl die gesamtzahl der zöglinge unserer schule sich dieses jahrs um 10% verkleinert hat, sind die deutschen klassen jetzt größer als letztes jahr. Und dieses größere interesse für das deutsche verdanke ich dem schülerbriefwechsel zu. Ich danke Ihnen daher aufrichtigste für Ihre mühe.“

118. Ein österreichischer lehrer schreibt am 3. 10. 03: „Die erfolge des internationalen briefwechsels waren in den früheren jahren bei uns schülern in den meisten fällen recht gute, nämlich dann, wenn siebe von beiden teilen mit lust und liebe und der nötigen ausdauer geführt wurde. Minder günstige erfahrungen in wenigen fällen fallen dürfen natürlich das urteil über den wert dieser einwirkung, die über allen zweifel erhaben ist, nicht beeinflussen.“

119. Am 28. 10. 03 schreibt ein württembergischer lehrer: „Errechnet durch die guten erfolge der seitherigen korrespondenz, bitte ich, die nachfolgenden namen vormerken zu wollen. Mein schüler H. wurde von seinem partner nach Ulm in die vakanz eingeladen. Seitdem ist der briefwechsel noch viel reger geworden.“

120. Am 9. 11. 03 schreibt ein bairischer lehrer: „Nach den günstigen erfahrungen, die ich im freundschaftlichen briefwechsel mit meiner vorjährigen IIIa gemacht habe, habe ich auch meiner diesjährigen die sache vorgetragen und schicke ihnen anbei die betr. namen.“

121. Eine seit jahren am schülerbriefwechsel beteiligte lehrerin in Lyon schreibt bei einer neuen anmeldung vom 9. 11. 03: *Je trouve toujours cet exercice excellent.*

122. Ein deutsch-böhmischer direktor schreibt am 16. 11. 03: „Es freut mich, daß ich Ihnen wieder 14 schülerinnen unserer obersten klasse für den briefwechsel in englischer sprache anmelden kann. Die vorjährigen abiturientinnen setzen den begonnenen briefwechsel mit großem eifer fort.“

123. Ein braunschweigischer schuldirektor schreibt am 28. 12. 03: „Der internationale briefwechsel bewährt sich für uns ausgezeichnet.“

124. Eine lehrerin des deutschen im staate New York schreibt am 7. 3. 04: „Da schon seit frühjahr vorigen jahres eine anzahl schüler unserer schule sich am internationalen briefwechsel beteiligen, und

zwar mit dem größten interesse, so möchte ich Sie bitten, die nachstehenden namen der ersten liste hinzuzufügen — Ich kann mich nicht, bei dieser gelegenheit Ihnen sowie den betreffenden deutschen Lehrern, die uns in dieser sache so sehr behülflich sind, meinen herzlichsten dank auszusprechen. Denn durchweg betreiben unsere schüler den briefwechsel mit größtem interesse und größter regelmäßigkeit und spornen durch ihre lust und liebe zur sache andere ihrer klasse an, auch daran teilzunehmen. Das lesen, die besprechung und das korrigieren der erhaltenen briefe ergibt immer eine höchst aufmerksame und nützliche arbeit in den bezüglichen klassen. Unsere schüler finden die deutschen briefe so interessant und lehrreich, daß in ihnen das verlangen noch weiter geweckt und gestärkt wird, das deutsche sprachstudium fortzusetzen und möglicherweise Deutschland zu besuchen und ihre korrespondenten persönlich kennen zu lernen. Indem ich in jeglicher weise dieses interesse zu fördern suche, ist wohl überflüssig hinzuzufügen; gibt es doch für unsere jugend kein besseres gebiet zum gründlichen studium, als eben Deutschland mit seinen herrlichen erfolgen in jeglichem zweige der kultur.“

125. Eine mecklenburgische schulvorsteherin schreibt am 6. 4. 04: „Meine neue 2. klasse hat den brennenden wunsch, sich auch am internationalen briefwechsel zu beteiligen, der in der 1. klasse mit großem erfolge betrieben wird. Ich freue mich sehr darüber, besonders da ich sehe, daß die jungen mädchen die korrespondenz auch nach der schulzeit meist noch fortsetzen. Für mehrere unter ihnen hat die persönliche bekenntschafft und wirklichem freundschaftsband geführt.“

126. Eine ostpreußische lehrerin, die sich seit jahren tatkraftig für die einrichtung interessiert, schreibt am 7. 4. 04: „Wir hatten neulich eine große, unerwartete freude, von der ich Ihnen mitteilung machen muß. P. W. erhielt von ihrer korrespondentin Bessie M. P. in R. Massachusetts die nachricht, daß ihr englischer brief von Bessies lehrer nach St. Louis auf die weltausstellung geschickt werden würde, als eine musterleistung in der fremden sprache nach nur zweijährigem studium derselben. *Are you not proud of it?* waren die letzten worte der karte, die dieses ereignis meldete. Nein, die ganze klasse war mehr als stolz und schon mehr stürmisch erregt.“

127. Ein westpreußischer realschullehrer schreibt am 29. 4. 04: „Ich habe im verwichenen schuljahre die erfahrung gemacht, daß bei den mit französischen schülern korrespondierenden untersekundären nicht nur das sprachgefühl in beträchtlichem maße verfeinert wurde, so daß sie den gelegentlichen synonymischen und stilistischen ausdrücken größeres interesse und verständnis entgegenbrachten, sondern daß sie auch in der kenntnis der realien in angenehmer weise gefördert wurden, auch spielend sozusagen sich einen größeren vokalschatz aneigneten, überhaupt für französisches leben und wesen einen tieferen und geschärfteren blick erhielten.“

118. Eine frühere schülerin der kgl. Elisabethschule in Berlin schrieb am 23. 4. 04 um eine englische adresse nach und schrieb dazu: „Mit der fraußösin, deren adresse ich durch sie erhalten habe, korrespondiere ich nun schon seit drei jahren.“

124. Ein bessacher lehrer schrieb am 2. 5. 04: „Als ich neulich mit einer hiesigen dame über den internationalen briefwechsel sprach, erzählte sie mir die mütter eines primaners aus Göppingen dabei: Diese sprach sehr anerkennend über die korrespondenz ihres sohnes mit seinen freunden mit französischen jungen; aus dieser korrespondenz habe sich jetzt sogar persönlicher verkehr entwickelt, vier junge frauen würden in kurze mit ihren automobilen in Göppingen erwartet und würden dort gäste ihrer deutschen korrespondenten sein.“

Alle diese zeugnisse sind deshalb besonders wertvoll, weil sie aus dem leben und der erfahrung herausgewachsen sind. Daraus ist auch über eine reihe öffentlicher auslassungen zu berichten, die im vergangenen jahre über den internationalen briefwechsel getan worden sind.

In der zeitschrift *Haus und Herd* (Breslau, 10. 5. 04) erschien in auftrag an prof. Chrentals programmabhandlung ein aufsatz: *Internationaler schülerbriefwechsel*, der sehr warm für die einrichtung eintrat.

Bei der 17. pädagogischen konferenz der mit der universität von chicago verbundenen höheren schulen, die im november 1903 stattfand, wurden in der deutschen abteilung nicht weniger als vier vorträge über den gegenstand gehalten, die sämtlich in der *Chicagoer School Review* (januar 1904) abgedruckt sind:

1. Josephine C. Donat *Lycée Township, High School*. *International Correspondence of Pupils, its history, purpose and management* s. 76-77.
2. Charles Goettsch *University of Chicago*. *International Correspondence of Pupils, its present status in Germany* (s. 78-83).
3. Hans Gronow *Harvard School*. *International Correspondence of Pupils, its present status in France* s. 84-88.
4. Martin H. Haertel *Armour Institute of Technology*. *International Correspondence of Pupils, its present status in English-speaking countries* s. 89-96.

Alle redner drückten ausnahmslos ihre hohe wertschätzung der einrichtung aus.

Weiter hielt prof. Camille Pitolet aus Aurillac am 20. 11. 03 im deutschsprachlichen verein von Hamburg-Altona einen vortrag *La correspondance interscolaire*. Aus dem im *Hamburger Fremdenblatt* vom 23. 11. 03 darüber erschienenen bericht sei hier folgendes angeführt: „Redner knüpfte an die geschichte der gründung die bemerkung an, dass der von gewisser seite zuweilen als rückständig getadelte fraußösische lehrkörper bei dieser gelegenheit ein deutliches beispiel fortschrittlicher gestimmung an den tag gelegt hat. Denn gerade durch

den einlaß der französischen schullehrer ist jener briefwechsel zwischen Frankreich begonnen worden, und durch sie wird er auch noch fortwährend unterstützt. Der Vortragende warnte allerdings vor übertriebenen erwartungen von der einrichtung. Immerhin zeigte er an einige beispiele, wie durch diesen verkehr freundschaften zwischen den gebildeten hiesigen und drüben entstehen, die zur versöhnung nationalgegensätze beitragen können. Als wichtig ergab sich aus den Pitollets mittheilungen, daß eine überwachung des briefwechsels durch die lehrer der betr. schüler unbedingt notwendig ist. — Redner ließ an seiner anstalt in Aurillac ein album angelegt, in dem die briefe der auswärtigen schüler aufgehoben werden, so daß sie jederzeit eingesehen werden konnten. — In der debatte über den vortrag wurde der vorschlag gemacht, daß in den ersten jahren des briefwechsels jeder schüler nur in seiner muttersprache schreiben möge, statt bisher abwechselnd in dieser und in der fremden.\*

Bald nach diesem vortrag entspann sich in verschiedenen organen der hamburger presse eine ziemlich lebhaft geführte feilsche über den schülerbriefwechsel, und zwar brachten zuerst die *Hamburger Nachrichten* vom 29. 11. 03 gleichzeitig mit einem anerkennenden besprechungsartikel<sup>1</sup>, dessen verfasser zwar ausdrücklich zugab, daß er die einrichtung des schülerbriefwechsels nicht kenne, sie aber trotzdem als „unfug“ charakterisirte. Eine entgegnung, die prof. Pitollet an die redaktion einsandte, lehnte diese ab, „weil sie gegen die tendenz des blattes verstoße“, benutzte sie jedoch, um sie in dem artikel *Der schülerbriefwechsel* polemisch zu behandeln. Darauf ließ prof. Pitollet am 13. 12. 03 seine von den *Hamburger Nachrichten* zurückgekommene zuschrift im *Hamburger Fremdenblatt* erscheinen und gab hierunter beleuchtung des verfahrens der *H. N.*, eine objektive darstellung der ganzen einrichtung.

Das *Hamburger Fremdenblatt* vom 20. 12. 03 brachte eine zuschrift von dr. K., der sich als gymnasialdirektor eines benachbarten landes gab und auf grund ungünstiger erfahrungen, die er bei seiner schule mit der einrichtung erlebt habe, sich dagegen aussprach. Ihm antwortete prof. Pitollet am 23. 12., und nach weiterer replik von dr. K., vom 29. 12., mit einem schlußwort am 7. 1. 04, immer mit offenem visier, während der gegner seinen namen zurückhielt.

Kurz zuvor war der schülerbriefwechsel in der hauptstädtischen presse erörtert worden. Die *Tägliche Rundschau* vom 10. 12. 03 brachte

<sup>1</sup> Kurz zuvor hatte die hamburger gesellschaft der *frances de France* die hamburger lehrer durch zirkulare aufgefordert, alles was den chauvinismus fördern kann, aus dem unterricht fern zu halten und dabei u. a. auch auf den schülerbriefwechsel bezug genommen.

unter der aufschrift: *Der internationale schülerbriefwechsel* die aussage eines alumnatspektors aus dem westen, der die einrichtung gerühmt, weil sie an seiner anstalt zur einschulung unsauberer verfahren benutzt worden sei. Treffend wurde dieser artikel am 18. 12. 03 in derselben blatte durch einen deutschen oberlehrer beleuchtet, unter der aufschrift: *Ein paar worte für den internationalen schülerbriefwechsel*. Nachdem der verfasser die ganz unpädagogische behandlung der sache seitens des „alumnatspektors“ aneinanderzusetzen, so er fort: „Ich habe schon seit jahren meine sekundaner und primaner am internationalen briefwechsel teilnehmen lassen, und habe, hinsichtlich mündlicher kontrolle, im allgemeinen recht befriedigende ergebnisse erzielt. Bei beginn des briefwechsels habe ich aber jedem meiner schüler gesagt, ‚Vergelt nicht, daß ihr beim briefwechsel mit einem ausländischen kameraden die würde eures volkes, eurer schul- und eurer lehrer zu vertreten halt; schreibt nichts, was euch selbst in den augen eurer kameraden zur schande gereichen könnte. Dieser hinweis hat stets gewirkt. Ich habe auch bezüglich der sprachlichen förderung viel bessere erfahrungen gemacht als der einander. Oft schon nach aus- und einwärtigen briefen wußten die schüler die zugehörigen wörter und Wendungen beim sprechen und bei den schriftlichen arbeiten zur handlung zu bringen und zeigten auch für den fremdsprachlichen unterricht ein regeres interesse.“

Eine noch schärfere zurückweisung erhielt der „alumnatspektor“ in *Hamburger Korrespondenz* vom 29. 12. 03 durch den streitbaren *Prof. Pitagor* und in der *Berliner Germania*, in dem aufsatz: *Der internationale schülerbriefwechsel*. Hier wurde dargelegt, daß der „alumnatspektor“ sich mit seiner zuschrift selbst das zeugnis eines sehr schlechten fähigen ausstellt, der sein handwerk nicht versteht oder aber zu leicht nimmt. Man hätte vielleicht erwarten können, daß der „alumnatspektor“ auf diese antworten hin, wir wollen nicht sagen, den schleier der anonymität lüften würde, um eine kontrolle seiner aussage zu ermöglichen, aber doch wenigstens nähere angaben machen und namentlich der öffentlich an ihn gerichteten aufforderung entsprechen würde, den namen des französischen schülers zu nennen, der angeblich unsittliche literatur an seinen deutschen korrespondenten geschickt habe, damit er auf dem gesetzlichen wege zur rechenschaft gezogen werden könnte. Da er aber vorgezogen hat, stumm zu bleiben, darf er niemanden einen vorwurf daraus machen, wenn man seiner ganzen aussage einen ernsten wert nicht beimißt.

Daß die einrichtung des schülerbriefwechsels vom französischen ministerium ausdrücklich anerkannt worden ist, wurde schon oben hervorgehoben. Erst neuerdings hat diese behörde sich zu der angelegenheit geäußert, in der am 13. 2. 04 erlassenen *Instruction concernant le rôle des assistants étrangers admis dans les lycées et collèges de France*, und darin empfohlen, die beaufsichtigung des briefwechsels

den assistenten zu übertragen, die darin zugleich auch stoff zu konversationsübungen finden würden.

In einer bemerkenswerten schrift, *Der Lehrer der neueren sprachen* (Venezia, tipografia Emiliana 1904), empfiehlt prof. dr. Adriano Belli den schülerbriefwechsel auf das wärmste s. 35: „Dieser einrichtet sich nicht loh genug gezollt werden. — Da gleichaltrige junge leute verkehr bald nützlichsam werden, zugleich aber wissen, daß sie einzeln ein prüfstein sind und gleichsam schon der wirklichkeit gegenübersetzen, so fühlen sie sich auf die angenehmste weise angespornt, alle kräfte zu verwerten, um sich schon in der schule dem endzweck des unterrichts zu nähern.“

Das organ des vereins deutscher lehrer im auslande, die waffenbittel bei Heckner erscheinende zeitschrift: *Die Deutsche Schule im auslande* enthält in der märznummer 1904, s. 128—131 ein *Retour* über den internationalen briefwechsel von Johanna Wermolder, lehrerin in Gumbinnen. Darin heißt es u. a.: „Der briefwechsel bringt den fremdsprachlichen unterricht ungemein; er gibt den kindern gleichsam das greifbare beispiel für das oft gehörte wort von den lebendigen sprachen, in denen sie unterrichtet werden. Da strömt ihnen aus den briefen der lauch warmen lebens entgegen; sie sehen, daß es jenseits des wassers oder der grenze menschen, junge menschen wie sie, die denken aber auf französisch oder englisch und drücken diese gedanken mit den oft gelerntem vokabeln und nach den viel gelerntem regeln aus; mir scheint, daß gewinnen diese vokabeln und diese regeln den augen der kinder eine seele, eine lebendige, menschliche, lebendige seele. Wie anders wirken und interessiren diese briefe, nach inhalt und form, als die lesestücke der übungsbücher, trotzdem letztere erschöpfender im inhalt und vollendeter in der form sind. Doch alle diese lächerlich kalt und gemeingut der ganzen klasse, während dieser kleine brief eine schülerin geschrieben, an ihre adresse gerichtet ist, die warme gewart lacht ihr daraus entgegen; sie liest den brief wieder und wenn sie ist stolz, wenn sein wert so hoch eingeschätzt wird, daß er in der klasse vorgelesen wird. — Ferner ist es zweifellos, daß dieser schriftliche verkehr den blick der kinder weitet, ihnen das interesse für die schöne welt da draußen weckt, ihnen eine ahnung gibt von dem vielgestaltigen leben der völker. Dieser verkehr reift und entwickelt das selbständige denken der kinder, er führt ihrem geiste neue bahnen zu, er zieht sie mit hinein in den strom des lebens. — Schließlich liegt ein vorteil darin, daß die kinder viele neue wendungen kennen lernen, wendungen des täglichen familienlebens, die sie schwer in den büchern finden. Dieser nutzen kommt der ganzen klasse zu gute, denn solche redensarten habe ich diktirt und lernen lassen.“ Schließlich spricht die verfasserin noch den wunsch aus, daß der briefwechsel mit möglichster regelmässigkeit geführt werde, und daß die lehrerschaft bemüht sein möge, auf die zöglinge in diesem sinne zu wirken.

Auf diese stimme aus Gumbinnen brachte dieselbe zeitschrift schon im mai 2. 297—214 ein echo aus Belgien, von dr. phil. Ph. Koch in Brüssel in dem aufsatze: *Nach etwas über die internationale schüler-korrespondenz*. Verfasser sagt, daß er die einrichtung seit anderthalb jahren eingeführt und daß der erfolg alle seine erwartungen übertraffen habe. „Mit zweifelndem lächeln blickte ich diesen briefwechsel an, aber schon nach drei monaten war ich ein begeisterter anhänger dieses systems“. Nachdem er festgestellt, daß er eine besondere zunahme des interesses für das studium der deutschen sprache in Brüssel seit einföhrung der sog. *direkten methode* empfunden habe, fährt er fort: „Sodann ich nun noch für dieses letzte schuljahr die korrespondenz mit deutschen schülern hinzugenommen habe, ist die freude an dem studium noch um ein bedeutendes erhöht, alle, ohne ausnahme, wollen einen korrespondenten haben und sind denselben selbst nach verlassen der schule treu geblieben. Mehrere meiner ehemaligen schüler kommen noch alle vier wochen zu mir, um mir ihre erhaltene korrespondenz und die von ihnen verfaßte antwort darauf vorzulegen — Selbst der trübsale schüler fühlte sich veranlaßt, mindestens einmal im monat einen 4 seiten langen deutschen brief zu verfassen, ohne die zahlreichen illustrierten postkarten zu rechnen, welche fortwährend hin- und hergehen. Die fortschritte, welche die schüler während dieses jahres im deutschl machten, waren für die deutschen wie für die belgischen schüler von brief zu brief ersichtlich; einer der oben erwähnten ehemaligen schüler legte mir vor einigen tagen einen von ihm selbständig ausgearbeiteten brief vor, der nach wirklich in verwunderung setzte.“

Aus dem programn der städt. höheren mädchen-schule in Münster a. A. Ruhr (1902) möge hier folgende stelle (s. 24) mitgeteilt werden: „Die mit dem internationalen briefwechsel an unserer schule gemachten erfahrungen sind durchaus günstig. Es ist nicht zu verkennen, daß das interesse an der fremden sprache dadurch gefördert wird. Auch in den unterricht selbst ergibt sich mancher vorteil durch den briefwechsel. Die schülerinnen werden durch den häufigeren schriftlichen gebrauch der fremden sprache und durch das gegenseitige verbessern der fehler sicherer und gewandter im ausdrück. Auch lernen sie fremde sitten und gebräuche in einem maße kennen, wie es ihnen die lehrer nicht immer bieten kann. In den meisten briefen herrschte schon nach kurzer zeit ein freundschaftlicher, herzlicher ton, man sandte sich ansichten, photographien, zeitungsn, auch kleine geschenke bei festlichen anlässen, so daß die hoffnung begründet ist, der briefwechsel werde auch über die schulzeit hinaus gepflegt werden.“

Alle diese zeugnisse reden in ihrer gesamtheit eine sehr vernünftige sprache zu gunsten der einrichtung, und wer über dieselbe rein theoretisch schreibt, wie H. Clodius-Rastenburg nicht müde wird zu tun (vgl. *Zeitschr. f. franz. und engl. unterricht* III, 244 ff.), ohne sich irgendwie mit den so außerordentlich zahlreichen und in völliger du-

abhängigkeit voneinander gemachten erfahrungen auseinander zu setzen, dessen urteil kann nicht beanspruchen, ernsthaft genommen zu werden. Natürlich leugnet niemand, daß die einrichtung noch vervollkommen werden kann, und daß ihr wert je nach der geistigen und sittlichen beschaffenheit des korrespondenten sehr verschieden ausfallen kann, aber der beweis ist doch schon jetzt als erbracht anzusehen, daß ein unter geeigneter pflege seitens der lehrerschaft ganz ausgezeichnete dienste leisten kann, sowohl für das studium der fremden sprache, als für die erweckung von allgemein geistigem interesse.

Auch das letztere ist keineswegs zu unterschätzen, und ganz aus dem berichtsjahre liegt ein bemerkenswerter beweis dafür vor, aus Prag, wo sich ostern d. j. ein Verein ehemaliger lyzeistinnen (d. h. vereins ehemaliger schülerinnen des deutschen mädchenlyzeums) gebildet hat, ein schritt, der auf den internationalen briefwechsel als auf seinen ursprung hinweist. B. Hoenig, professor am prager lyzeum, spricht nämlich den gedanken der gründung eines solchen vereins zum ersten mal 1903 in der obersten klasse der schule aus im anschluss an die besprechung eines briefes, in dem von *former pupils' association* die rede war. Die schülerinnen griffen den gedanken auf, hielten ihn bei mehreren versammlungen ehemaliger lyzeistinnen vor, entwarfen statuten und brachten schließlich die gründung des vereins tatsächlich zustande, der einen versuch darstellt, die höhere frauenbildung über die schule hinaus zu organisiren, „durch selbsterziehung, selbstarbeit auf geistigem, künstlerischem und sozialem gebiete“. Wer mehr über diese hochinteressante bewegung erfahren will, der lese die im klaren einblick in die bedürfnisse moderner frauenbildung und im begeisterten getragene schrift prof. B. Hoenigs: *Moderner organismus der höheren frauenbildung*. Eine amerikanische idee. Dem vierten ehemaligen lyzeistinnen in Prag zu seiner gründung gewidmet. Prag 1904.

Mit rücksicht darauf, daß die deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel vielfach um auskunft über alle möglichen dinge angegangen wird, für die sie gar nicht geschaffen ist, möge auf darauf hingewiesen werden, daß die 11. hauptversammlung des deutschen neuphilologenverbandes in Köln am 27. mai d. j. einstimmig folgenden beschluß gefaßt hat.

„In erwägung, daß das lebhafteste bedürfnis vorliegt, zur unterstützung der fremdsprachlichen studien auskunftstellen in den verschiedenen europäischen ländern einzurichten, beschließt der deutsche neuphilologentag, einen ständigen ausschuß aus vertretern der verschiedenen länder zu bilden, der die aufgabe hat, im laufe der nächsten zwei jahre (bis zur nächsten hauptversammlung in München 1906) heranziehung der einzelnen schon bestehenden vereine und verknüpfung der verschiedenen länder eine organisation für diese internationale auskunftsstelle anzuarbeiten. Die mitglieder dieses ausschusses haben die vorarbeiten bis zur nächsten tagung soweit als möglich zu fertigen.“

sind auch schon vor festlegung der statuten bereit, nach möglich-  
auskunft zu erteilen, jedem gesuch um auskunft ist eine gebühr  
GO 5 beizufügen\*. Dieser ausschluß, zu dessen vorsitzenden  
Potel erwählt wurde, ist vorläufig folgendermaßen zusammengesetzt:

Deutschland: Prof. Hartmann, Leipzig, Fehnerstr. 2.

Oberl. O. F. Schmidt, Köln a. Rh., Magnusstr. 12.

Prof. dr. Völeker, Köln a. Rh., Mozartstr. 37.

Österreich: Prof. dr. Glauser, Wien IV., Kolchitskyg. 23.

Prof. dr. Reitterer, Wien.

Frankreich: Prof. Potel, 19 Avenue du Bel-Air, Paris 12<sup>e</sup>.

Prof. Sigwalt, Vanves (Seine).

England: Prof. Philip Bauer, Technical College, Bradford.

Dr. Breul, Cambridge.

Belgien: Prof. dr. Hoffmann, Gent.

Holland: Prof. Fijn van Draat, Utrecht, 14 Buys Bollotstraat.

Russland: Staatsrat Fischer, Tiflis.

Auf zwei gemeinnützige einrichtungen, die schon geraume zeit  
bestehen, möge hier noch ganz besonders aufmerksam gemacht werden.

1. Der von dr. Galmeyer, Leipzig, Äußere Hallesche Str. 18 ver-  
mittelte *internationale pensionsnachricht* des sächsischen neuphilologen-  
vereins, der bereits 20 listen empfehlungswerter pensionen aus Deutsch-  
land, Frankreich, Großbritannien, Belgien und der Schweiz veröffentlicht  
hat. (Jährlicher insertionspreis für 2 zeilen: m. 1,05. Preis für zo-  
schaltung einer liste 20 pf., jahresabonnement 50 pf.)

2. Die von M. Louis Mathieu, 36 Boulevard Magenta, Paris, ver-  
mittelte zentralstelle für den sog. internationalen schüleraustausch  
*Relance international des enfants pour l'étude des langues étrangères*.

Mit bezug auf die letztere einrichtung sei erneut darauf aufmerk-  
sam gemacht, daß der internationale schülerbriefwechsel bereits in  
zahlreichen fällen zu gegenseitigem aufenthalte der korrespondenten  
während der ferien geführt hat. Am besten ist natürlich ein solcher  
aufenthalt, der sich als die reife frucht einer mehrjährigen mit erfolg  
betriebenen korrespondenz ergibt, und darum auch sollte man den be-  
ginn derselben nicht zu lange hinausschieben: etwa im 14. jahre kann  
er unbedenklich begonnen werden.

Was die dem internationalen briefwechsel parallel zur seite gehende  
und auf demselben grundprinzip ruhende einrichtung der *freundschafts-  
sprachlichen schülerstationen* anlangt, die der unterzeichnete seit 1899 orga-  
nisiert hat, so ist sie bis ostern 1904 in 191 städten benutzt worden,  
unter beteiligung von über 112000 schülern, ein deutlicher beweis für  
ihre schätzung, deren sie sich im kreise der neusprachlichen lehrer  
erhebt. Nähere auskunft darüber erteilt der unterzeichnete auf wunsch  
interessierten.

Leipzig

MARTIN HARTMANN.

## BESPRECHUNGEN.

EMILE AUGIER et JULIEN SANDRAU. *La Pierre de Touche*. Comédie en cinq actes, annotée par Prof. Dr. EMIL GRUBE. Bielefeld et Leipzig: Velhagen et Klasing. 1903. VI—120 pp. M. 1,60.

Dans cette comédie, que certains ne sont pas loin de proclamer le chef-d'œuvre d'Augier et de Sandeau, et que, pour ma part, je trouve un peu grosse, les auteurs ont voulu nous montrer, non pas, comme le croit M. Grube, que « l'opulence est un état difficile à exercer » (p. VI), mais bien que la richesse décèle le véritable caractère de chacun: il se produit en effet, dans le caractère de Frantz Wagner lorsqu'il a hérité du Comte d'Hildesheim un certain nombre de modifications, qui ne sont pas à son honneur. La pièce est donc intéressante par l'idée morale, comme par la composition, et, souvent, par le dialogue. Mais il me semble que l'annotation de M. Grube n'est pas suffisante pour permettre aux élèves de bien comprendre le texte. Les notes qu'il a proposées sont nécessaires et justes, quoique trop complètes et un peu longues, mais il en manque, je crois, beaucoup. Je me borne à signaler celles dont l'absence, à mon avis, se fait regretter, dans les premières pages des actes I, III et V.

Acte I, p. 1, l. 9 *raprière* non expliqué. L. 12. Que signifie « dans « peignant au chevalet »? — P. 2, l. 36—37. « J'ai l'honneur d'être un honnête homme ». Rapprochement de mots, ni signalé, ni expliqué. L. 37. « Je ne m'occupe jamais de . . . bourse ». Les élèves ne comprendront pas le sens de *bourse*. L. 48—49. *Faire bonne nuit à notre pauvreté* pas expliqué. — P. 3, l. 62. *Je me prends à douter de moi-même*. L. 66. « Le temps de naître à des autres mort-nés ». Même remarque que pour les lignes 36—37. L. 71 *ceux deux* est obscur. L. 76. Que veut dire ici *avorter*?

Acte III, Scène I. P. 59, l. 4. Les élèves connaissent-ils un *métier à broder*? L. 18. *Meschant* a un sens spécial — P. 61, l. 34. Il fallait indiquer le sentiment qui est au fond de l'interrogation. L. 56. Que signifie ce « Bah! »? L. 71. *A mon détriment* non expliqué.

Actes V, Scène I. P. 108, l. 24. *Il faut en passer par là.* Explication vague, je crois que M. G. a compris; je doute que les élèves comprennent. Scène III, l. 6 *passer l'expédition.* Rien.

J'aurais pu allonger cette liste; il est peu de pages qui n'y eussent trouvé place. Donc, bonne par ce qu'elle offre, l'édition laisse beaucoup à désirer par ses lacunes.

JULES SANDEAU, *Madeleine*, éditée par Dr ZIEGLER. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. IV - 133 pp. M. 1,20.

Excellente édition, disons-le tout de suite. L'ouvrage a beaucoup gagné, comme il arrive d'ordinaire chez Jules Sandeau. Puis le succès de la façon dont Madeleine sauve la fortune de son jeune cousin et ramène en lui l'amour de la vie et la croyance à l'idéal ne peut élever l'âme. Enfin le vocabulaire est très varié, portant tout à tour sur les choses de la maison, la littérature, la musique et l'art, sans oublier que le récit se déroule à l'époque de la Révolution et n'est pas sans donner quelques notions historiques. Pour toutes ces raisons, l'ouvrage me semble convenir ou ne peut mieux à la Prima des Lycées et Jeunes Filles et aux deux Secunda des Realgymnasien et Ecoles Supérieures. En toute sincérité, je le recommande; on le lira avec un profit que rendront encore plus grand les notes substantielles et précises du Dr Ziegler.

M. LAURIE, *Mémoires d'un Collègue*, édités par Prof. Dr. EUGEN WOLTER. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. VI - 133 pp. M. 1,40.

Le volume fait partie de la collection où M. André Laurie pseudonyme de M. Paschal Grousset a présenté la vie des écoliers et étudiants des différentes époques et différents pays en des récits, quelquefois pas aussi exacts qu'on le souhaiterait, mais toujours vifs et attrayants. L'ouvrage intéressera donc certainement les élèves cependant, puisqu'il mettra sous leurs yeux, sans les ennuyer, la vie de leurs camarades français et leur fera, pour ainsi dire, toucher du bout le système français fondé sur le sentiment de l'émulation. Les coupures pratiquées par M. Wolter dans l'ouvrage original, et qui l'ont réduit au moins de moitié, ne touchent à aucun épisode essentiel. Donc, sur le choix de l'œuvre, aucune réserve à formuler; il n'en est pas de même pour le commentaire. Les notes se rangent en deux grandes classes principales, celles qui expliquent les expressions de la langue familière, employées sans cesse par les personnages du récit, et celles qui, portant sur les choses mêmes, les éclairent par des citations d'auteurs pédagogiques ou de réglemens, ou les comparent à l'organisation actuelle, puisque M. Laurie a écrit il y a vingt ans. Les remarques lexicologiques sont excellentes, presque sans exception; mais, des remarques sur l'organisation de l'enseignement secondaire français, les deux tiers sont fausses, puisqu'une nouvelle organisation

n été mise en vigueur il y a deux ans; quant aux autres, généralement elles ne sont pas non plus très exactes, M. Wolter ayant étendu à tous les Lycées et Collèges, sans restriction, ce qu'on lui a signalé comme se passant dans quelques-uns: toute cette partie est donc à revoir; enfin, dans ce qui reste, la critique trouve aussi à s'exercer: en particulier, il n'est pas exact de dire (p. 72) que la *Huitième française* correspond à la *Septe* allemande; c'est la *Seizième* française, qui, par l'âge des élèves et les programmes, doit être rapprochée de la *Septe*. En résumé, solide connaissance du français; beaucoup de travail pour une partie en pure perte.

LUDOVIC HALÉVY, *L'Abbé Constantin*, éditée par L. WESPY. Berlin: Leipzig, Velhagen et Klasing. 1903. In-12, IV—130 pp. M. 10.

Que ceux qui n'ont pas lu le délicieux petit roman de Ludovic Halévy profitent, pour le faire, de l'édition que vient de proposer M. Wespy, le Néophilologue bien connu! Il n'y a que des éloges à lui donner. Les rares coupures nécessaires pour que le livre puisse figurer dans les classes ont été pratiquées d'une main délicate et intelligente: les notes sont complètes et justes. J'aurais voulu seulement que, dans la Préface, M. W., rattachant *L'Abbé Constantin* à la période de l'histoire de la littérature dans laquelle le livre se range, expliquât d'une façon plus précise les raisons du succès qu'il a obtenu et montrât l'influence exercée par l'ouvrage.

JULES SANDRAU, *Mademoiselle de la Seiglière*, éditée par ARTHUR E. BZO. Cambridge, University Press. 1902. In-12, VIII—174 pp.

L'ouvrage est édité dans la même collection que *Madame Tene* dont j'ai rendu compte ici-même. C'est la même élégance extérieure, la même netteté typographique, mais, à mon sens, cette édition est très inférieure à celle que j'ai mentionnée plus haut.

Dans la préface, on ne trouve rien sur la valeur de Jules Sandrau comme auteur dramatique, sur l'habileté avec laquelle est construite la pièce, ni sur les caractères des principaux personnages.

Le texte de la pièce est imprimé correctement; la ponctuation laisse quelquefois à désirer; par exemple: p. 88, l. 6, après *Platon* il faut deux points. Les mots, à la fin des lignes, ne sont pas toujours bien coupés: p. 90, l. 15, *continuant* doit être coupé après l'i et non après l'n.

Les notes sont généralement exactes, mais incomplètes. Par m'en tenir aux pages 88, 89, 90, 91: P. 88, l. 4 indiquer que *pauvre* est employé ironiquement. P. 89, l. 8, il faut à *plat d'argent* une note rappelant que, dans les grandes maisons, les domestiques apportent les lettres sur un plateau. L. 21. Pourquoi le marquis demande-t-il ses gants? L. 25. *Grimoire* est pour *gramoire*, variante dialectale de *grammaire*. L. 31. La note explique à la diligence, et, dans le texte

y a *leur diligence*. P. 90, l. 8. A propos de *transporte*, il fallait dire quels emplois est restreint le verbe *se transporter* signifiant *aller*. L. 18. Il n'est pas inutile d'expliquer *tribunal civil*. L. 23. Que signifie *lequel*? L. 28. L'explication de *déguerpir* est insuffisante: il fallait ajouter que, aujourd'hui, ce mot est d'emploi plus que familier. P. 91, l. 5. *Je suis obligé* n'est pas expliqué. L. 11. Que veut dire *éclatant*? L. 25. Pour *marand*, il fallait renvoyer à la page 11, l. 22. L. 30. Rien en *puéril*. L. 31. Voilà l'impression est expliqué comme s'il n'y avait pas de points de suspension après. Mais, par contre, je dois signaler une innovation excellente, qui est, dans l'annotation, de donner le sommaire de chaque scène.

L'index des mots expliqués dans les notes est fait avec soin; toutefois, pour *Jena*, 66, 6 et non 66, 26. Mais il est insuffisant, au sens: rien que pour les notes des pages 66 et 67, il manque *il mevois à c'en était fait de et en venir à bout*.

Bref, l'édition n'est pas mauvaise; mais, pour être vraiment bonne, elle a besoin d'être revue de près.

Max FUCHS, *Tableau de l'Histoire de la Littérature Française*, composé d'après les meilleurs auteurs français par Max FUCHS, avec 20 illustrations. Bielefeld et Leipzig, Voithagen et Klasing 1903. in-16, VIII—229 pp. M. 1,50.

Voici un excellent livre, clair et complet dans sa concision. L'auteur a bien vu la place qu'il fallait réserver à chaque siècle, et, dans chaque siècle, celle qu'il convenait d'attribuer aux différents écrivains: il ne manque rien d'essentiel depuis les origines jusqu'aux temps les plus modernes. Avec cela, M. F. a très bien choisi les histoires de la littérature française auxquelles il a fait ses emprunts: cependant je crois qu'il ne se serait pas mal trouvé de consulter davantage l'Histoire de Brunetière et celle de Faguet; par contre Marcillac est un nom qu'on ne peut citer à côté de Pellissier, Lanson ou Tivier, et sur la même ligne. Pour les différents chapitres et pour les auteurs importants, une courte notice bibliographique, bien au courant, permet d'approfondir l'étude d'une question. L'ouvrage est terminé par deux tables, l'une chronologique, jusqu'en 1895 seulement, l'autre alphabétique. Des gravures très bien faites représentant les principaux écrivains et un appendice renfermant quelques morceaux choisis du Moyen Age et du XVIII<sup>e</sup> siècle augmentant encore la valeur de l'ouvrage. Je félicite d'ores et déjà M. Fuchs pour le tact et la science dont il a fait preuve et pour le service qu'il a rendu aux écoles allemandes. Mais une toute petite remarque! puisque l'ouvrage entier est en français, il faut du, sur le titre, au-dessous de son nom, mettre: «Professeur Oberlehrer au Lycée . . . à Berlin» et non «Oberlehrer à Berlin». La nouvelle édition lui fournira prochainement l'occasion de faire cette petite correction.

PROSPER MÉRIMÉ, *Colomba*, éditée par E. E. H. LACOMBE. Groningen,

P. Noordhoff. 1903. In-12, VIII—187 pp. Fl. 0,80 (M. 1,50).

J'ai toujours eu une prédilection pour ce roman, un peu sec, mais si net et si clair, de Mérimée: elle date de ma «Quatrième», en l'an de grâce 1883, où l'un de mes professeurs nous en lisait des fragments lorsqu'il était content de nous. C'est dire avec quel plaisir j'ai relu ce récit attachant et vivant. Mon intérêt a encore été augmenté par la préface sobre et complète placée en tête du livre, et par les notes exactes et ne laissant rien à désirer ou à reprendre, par lesquelles M. L. explique tout ce qui a besoin d'être éclairci. J'ai retrouvé les mêmes qualités de savoir et de compétence que j'ai relevées dans son *Histoire de la Littérature Française*. Je crois que les Néophilobes qui, soit dans les grandes classes des établissements d'enseignement secondaire, soit dans les Séminaires, feront expliquer *Colomba* à leurs élèves et leur conseilleront l'édition de M. L., n'auront pas lieu de s'en repentir, bien au contraire.

Lille

HENRI BORMETQ.

E. DEGE, dr. phil., *Evantäische sprechübungen für sexta und quata*  
Salzungen, buchdruckerei von L. Scheermessers hofbuchhandlung  
1904. 23 seiten in 8<sup>o</sup>.

Ziel des büchleins ist, nach den worten des verfassers, bei den schülern „ein bewußtes sprachgefühl zu begründen“, und zu diesem ende hat er nach seinen angaben im vorwort „aktuelle anschauungen mit grammatischer methodik“ zu verbinden gesucht.

Ob der autor diesen beiden aufgaben gerecht geworden ist, das man aus den nachfolgenden wörtlichen zitatén beurteilen.

Vom standpunkt der „grammatikalischen methodik“ aus sind jedenfalls die starkgedruckten stellen zu verwerfen in

Seite 10. *As-tu toujours été chargé de sonner?*

*Qui était-ce avant toi?*

• 12. *VISITES-TU souvent les tantes?*

• 12. *Je ferme les yeux au sommeil.*

• 15. *Notre pays A-T-IL PART à des montagnes?*

• 19. *Es-tu encore resté au lit quand elle t'eût réveillée? quand elle m'eût appelé? . . . je me levai du lit.* (NB! Es sind sprechübungen)

• 20. *Les Anglais mangent-ils BIEN de la viande?*

• 20. *Ma mère a eu A FAIRE à la cuisine*

• 20. *. . . un livre de notre bibliothèque d'école.*

• 21. *On ne sait jamais s'il ne va pas pleuvoir.*

• 21. *Je suis si bien aise . . .*

Unverständlich ist die Frage:

Seite 11. *Que devez-vous faire quand vous saurez?*

Seite 16. *Quels arbres nous donnent les pommes?* wäre logisch richtiger in der form: *Quel arbre nous d. l p.?*

• 17. Unbegründig erscheint l'eau in *on peut aller en bateau sur l'eau de notre lac.*

• 17. Euphonisch unschön macht sich: *Faire en patins une chasse sur la surface de la glace de notre lac.*

In hinsicht auf die „aktuelle anschaulichkeit“ und die herkömmlichen grundsätze der ästhetik und pädagogik sind folgende sätze für bemerkenswert:

Seite 12. *Combien d'enfants ont tes parents?*

• 14. *Qui a mordu son frère? Moi, je n'ai pas mordu mon frère.*

• 15. *Dans quel endroit demeurent beaucoup de juns? C'est à Barchfeld que...*

• 16. *Quel arbre nous donne les devoirs? L'école; les fruits de l'école mûrissent dans chaque maison.*

• 16. *Quels fruits aimes-tu le mieux? Ce sont les devoirs que j'aime le mieux.*

• 20. *Tu étais en train de nous raconter la journée d'hier. Après dîner j'ai rien fait, parce que je m'étais mordu la langue en mangeant le dessert.*

Als handelnde personen dieses dialoges sind lehrer und schüler zu verstehen.

Derartige leistungen werden, falls sie in die hände von nicht-litteraten geraten, gewiß nicht zur hebung unseres standes beitragen.

Nürnberg.

Dr. L. J. FRANK.

*Report by the University of London on Modern Language Teaching in London Secondary Schools.* April 1904. London County Council, Education Committee. 21 s. fol.

Dieser bericht über eine von prof. W. Rippmann und dr. E. R. Edwards mit hülfe von Miss M. A. Degani vorgenommene inspektion des neu-sprachlichen unterrichts in 37 londoner schulen verdient die beachtung aller fachgenossen, wie der folgende — nur referierende — überblick über den inhalt zeigen wird.

Die inspektoren haben nicht weniger als 301 klassen untersucht und 206 lehrer (148) und lehrerinnen (58) und mehr als 8200 schüler und schülerinnen bei der arbeit gesehen. 19 der anstalten sind knaben-, 11 mädchen-schulen, 5 gemischte, 2 doppel-schulen. Französisch wird in allen schulen gelehrt; deutsch ist verbindlich in 7, wahlfrei in 14 schulen; spanisch wahlfrei in 3 schulen.

Die meisten anstalten weisen einen verhältnismäßig neuen typus auf; das abgangsalter ist 15 oder 16. Die mehrzahl der knaben geht in ein geschäft oder in den zivildienst über. Latein ist in diesen schulen tot oder im absterben; die englische sprache und litteratur

werden vernachlässigt. Um so mehr hat der neu-sprachliche unterricht solcher schulen das doppelte ziel der praktischen beherrschung und der einföhrung in das leben und die litteratur des fremden volkes.

Die älteren methoden des sprachunterrichts weichen auch in England neuerdings vor der neueren oder reformmethode zurück. Die inspektoren erklären ihr volles einverständnis mit den allgemeinen grundsätzen der reform, haben sich aber bemüht, ohne voreingenommenheit zu urteilen. Ihre erfahrungen im laufe der inspektion haben sie in der überzeugung bestärkt, daß die beste arbeit von ausgebildeten lehrern geleistet wird, die sich der neueren methoden bedienen.

Die schwierigkeiten, mit denen der neu-sprachliche unterricht zu kämpfen hat, werden in acht abteilungen besprochen. Es sind: 1. die anforderungen für die bewilligung eines zuschusses seitens des *Board of Education* (der zuschuß ist größer, wenn die schulen dem *type 1* folgen und wöchentlich 13 stunden auf naturwissenschaft verwerfen); 2. und 3. die *Intermediate Scholarship Examination* und andere prüfungen; 4. ungenügende methodische vorbereitung; 5. ungenügende kenntnis der fremden sprache; 6. mangel an büchern; 7. fehlerhafte organisation; 8. mangel an rücksicht auf kommerzielle und technische zwecke. Die vorschläge zur abhülfe verlangen bei 2: drei, nicht zwei jahre zur vorbereitung auf das genannte examen; zugleich mündliche prüfung bei 4: neu-philologische aufsichtsbeamte; lehrerbibliotheken; bei 5: bessere ausnutzung der etwa vorhandenen ausländischen *visiting teachers*, kurz in „schulphonetik“; besuch der ferienkurse; alle fünf jahre beurlaubung ins ausland auf einen term; dagegen erscheint internationaler lehrer austausch den befragten direktoren und lehrern wie den berichterstatte selbst bedenklich; bei 6: bereitstellung von mitteln für lehrer-, lehrer- und klassenbibliotheken.

In einem anhang A haben die berichterstatte die „gewöhnlichen fehler mit einigen vorschlägen“ zusammengestellt. Sie gehen daraus aus, daß die gesetzte, die jeden richtigen unterricht beherrschen, und für den sprachunterricht gelten; die beobachteten fehler lassen zum teil diese erkenntnis vermissen. Sodann werden einige mit dem neu-sprachlichen unterricht zusammenhängende dinge behandelt. Der unterricht geht noch nicht allgemein von der gesprochenen sprache aus. Der „mangel der formalen bildung“ und die altmodischen, schriftlichen prüfungen haben dazu geführt, daß die schwierigeren teile der neuen sprache zu früh gelehrt werden, raritäten und ausnahmen der übertriebene wichtigkeit beigelegt wird. Das lehrbuch steht nicht vielfach statt des lehrers im mittelpunkt. Dem lehrer fehlt oft phonetische bildung. Daß bloßes vorsprechen der laute nicht genügt wird durch die übereinstimmende beobachtung der inspektoren bewiesen, wonach die schlechteste aussprache in gewissen von ausländern unterrichteten klassen zu hören war. Die einfältigkeit der sätze, die unmögliche englisch des lehrbuches, unsinnig lautende wörtliche

setzung, manchmal auch das fehlerhafte englisch des ausländischen lehrers schaden dem interesse und der achtung für den gegenstand. Das alles wird — bereits in vielen der klassen — durch den gebrauch der fremden sprache vermieden; am besten übrigens da, wo die muttersprache nicht fanatisch ausgeschlossen wird. Manche fragen über den gebrauch und namentlich bei den jüngeren lehrern pädagogisch zu beantworten. Die historische grammatik wird nicht immer in geeigneter weise herangezogen, oder das in dieser hinsicht gebotene hält vor der wissenschaft nicht stand. Auch hier werden nützliche winke hinzuzufügen, von denen ein oder zwei auch hierzulande nicht überflüssige sächlich zitiert seien: *It is a mistake to use text-books which are too bulky; a large number of unknown words is simply discouraging, and constitutes dreary dictionary work, whereas an unknown word in a context of known ones makes the discovery of its meaning a pleasure . . . The same work should contain nothing new, but consist of revision and application . . .*

Die aufführung der „gewöhnlichen fehler in der aussprache“ würde aber zu sehr ins einzelne gehen. Der gebrauch phonetischer zeichen und phonetischer umschrift wird warm empfohlen, sofern der lehrer für die anwendung dieser wertvollen hülfe genügend vorbereitet ist. Die wenigen klassen, in denen sie gebraucht wurden, zeigten sehr deutlich, was damit geleistet werden kann.

Den anhang B\* bildet ein „verzeichnis ausgewählter fremdsprachlicher bücher“ (II a. fol.), wobei vor allem an die bildung einerseits von lehrer-, andererseits von schul- und klassenbibliotheken gedacht ist. Für erstere sind die abteilungen I. *Books of Reference* und II. *Books on Method* bestimmt, für letztere III. *Lighter Literature*, doch finden auch in dieser dritten abteilung auch viele bücher, die sich zur literarischen oder statarischen lektüre in der klasse eignen. Ob die texte illustriert, und ob sie für mädchen passend sind, wird in der liste angegeben; jugendzeitschriften bilden den beschluß. Es wäre wünschbar, den mangel weiterer klassifizierung bei dieser abteilung III zu bemängeln, wie sie bei abteilung I durchgeführt und sogar durch die hervorhebung einer jedenfalls zu beschaffenden engeren auswahl ersetzt wird. Auch so schon ist dieser reichhaltige, übrigens ja durchaus unverbindliche kanon französischer und deutscher lesestoffe selbst wertvoll und lehrreich, und der lebhafteste der durch ihn hervorgerufenen wünsche ist vielmehr der, daß wir doch auch für das englische etwas derartiges besitzen möchten. Hippmann und Edwards wären die richtigen leute, auch diesen wunsch zu erfüllen. Hoffentlich finden sie dazu einmal zeit.

W. V.

## VERMISCHTES.

### ERWIDERUNG

Aus dem frieden meines pikardischen dorfes schreckt mich Geyers angriff auf meine *Vacances d'été*. Was sie bezwecken sollten? Das leben eines kleinen pikardischen dorfes zu schildern, nicht für philologen allein, sondern für gebildete überhaupt (beispielsweise für die eltern unserer schülerinnen). Ich hatte mir die aufgabe gestellt, einen größeren kreis für französische studien zu interessieren; eine schwer wissenschaftliche sache sollte gar nicht geboten werden. Und die schilderung des dorflebens gehört doch sicherlich der dorfklausur gehört die politik, die gerade in Frankreich bis zum kleinsten weile herab die köpfe so mannigfach erregt; es gehört dazu die tier- und pflanzenwelt. Und der herr rezensent hat so wenig sinn für das leben und treiben im dorfe und für die liebe gottesnatur, daß er sich zu einem ausrufezeichen davor entsetzt, daß ich von der geburtsheiferkräuterspreche, deren glöcklein heller ruf sich jeden abend vor meiner tür vernehmen läßt, auch im augenblick, wo ich diese zeilen schreibe. Daß ich ferner nachzuweisen versucht habe, daß im dorfe noch vorhanden eine erdwälle einem römischen lager angehört haben: das darf man doch vielleicht nicht als unnatürliche abschweifung von meinem themen auffassen. Und was sonst von „gelehrtem aufputz“ vorhanden ist, ergiebt sich so natürlich, daß es sich sicherlich nicht aufdrängt. Gebildete franzosen und deutsche haben mir versichert, daß sie sich an der haupt meiner abhandlung aufs lebhafteste das treiben des dorfes vorstellen könnten, und dazu hätte an erster stelle die schreibweise beigetragen, die jede trockene auseinanderetzung meide. Doch darf ich deshalb nicht auf den herrn rezensenten schelten, das sind geschmack-sachen. Wenn trockenheit und gesangbuchten besser zusagen, der hat ein recht darauf, das auszusprechen.

In einem punkte jedoch bin ich Geyers ansieht. Ich habe an 2<sup>ter</sup> seite diejenigen wörter anzuführen versucht, die mir für den, der das pikardische fremd ist, die wichtigsten erschienen, und eine solche auswahl wird immer mangelhaft sein. Es hätte sich noch manche hinzufügen lassen, wenn nur der platz vorhanden gewesen wäre. In programmabhandlungen ist er sehr beschränkt; ich habe schon so viel so sehr vieles streichen müssen. Mir wird die fehlende lautschrift vorgeworfen; weshalb ich sie nicht angewendet habe, habe ich in der abhandlung zum ausdruck gebracht. Sie hätte die druckkosten aus

erschwerlich erhöht und wäre mir deshalb kaum gestattet worden, und selbst das vermag selbst die beste lautschrift nicht, alle feinen unterschiede in der aussprache des pikardischen wiederzugeben. Daß übrigens die aussprache des gebotenen doch nicht so ganz verfehlt sein kann, beweist nur der umstand, daß befreundete deutsche und franzosen auf grund ihrer anmerkungen einige kleine pikardische erzählungen, die ich ihm vorgelegt habe, zum großen theile verstanden haben. Übrigens muß Geyer dann doch vielleicht wohl den neu sprachlichen studenten das zu hoch ein, wenn er ihm kenntnis der meisten von mir erwähnten lautlichen eigenthümlichkeiten des pikardischen nachrühmt. Schlecht ist denn das pikardische doch nicht; es variiert so unendlich, daß kaum jemand gibt, der diese verschiedenheiten alle wußte. Ich bin nach erscheinen meiner *Vacances d'été* noch zweimal in der Pikardie gewesen, habe sie vielfach durchstreift und die möglichkeit gehabt, in verschiedenen dörfern vergleiche anzustellen, ich habe auch inzwischen verhältnismäßig durchaus nicht reichhaltige litteratur, soweit sie mir zugänglich war, durchgesehen und gedanke meine erlebnisse und beobachtungen in einer neuen programmabhandlung niederzulegen, und zwar abermals, diesen ärger muß ich Geyer schon bereiten, in französischer sprache, obwohl ich nach seiner meinung selbst in der elementargrammatik noch nicht sicher bin. Eine „lange liste“ aller von mir gemachten fehler hat der herr rezensent aufgestellt, und nur „weniges“ gibt er davon zum besten. Wie steht es nun damit?

Auf s. 3 ein grober fehler. Ich habe den heiligen *Crepin* mit seinen großen anfangsbuchstaben geschrieben; es war doch immerhin ein frommer mann. Geyer meint, er müsse unbedingt klein geschrieben werden; das wort hat allgemeine bedeutung angenommen. Kennt Geyer die entstehung der redensart?

S. 4. Nach Geyer ist nur der unterschied zwischen *vieux* und *jeune* nicht klar in der tat hält auch die umgangssprache die beiden nicht scharf auseinander. Ich habe aber mit *vieux métier* hier etwas anderes zum ausdruck bringen wollen; so gewissenhaft wie damals als der *pere Arcade* noch als *valet* und *sculpteur* tätig war, so ist unter den jungen niemand mehr, und darum sieht man es sehr gern, wenn er jemandem zu gefallen noch einmal sein *vieux métier* ausübt.

Der ausfall des *ne* in *neuf* ist selbstverständlich ein druckfehler. Geyer mußte wissen, wie unendlich schwer es ist, solche bei dem zu vermeiden, die kein wort der fremdsprache verstehen. Selbst wenn man trotz zweimaliger korrektur und abermaliger durchsicht das fehlergestellt zu haben meint, fällt in der fertigen arbeit der blick des fremden auf einen groben druckfehler; sogar *la rière* steht sich einmal. Es ist klar, nicht das einfachste weiß ich; die litteratur sollte mir die fähigkeit absprechen, französischen unterricht zu erteilen. Mir druckfehler vorzuwerfen, geht doch über das maß

sachlicher kritik hinaus. Dann müßte ich Geyer auch die vier „positiver inhalt“ in seiner kritik zum vorwurf machen.

S. 5. Weil in Geyers wörterbuch die deutsche redensart „so gleichen wie ein ei dem andern“ mit *se ressembler comme deux grains d'eau* wiedergegeben ist, habe ich mit meiner ausdrucksweise *comme un œuf à un autre* einen groben germanismus gezeitigt. Als ob es nicht auch im französischen, und gerade hier, so sagen könnte! Welcher französische nähme wohl anstoß daran? Ich hätte ja auch sagen können *comme une feuille à une autre, comme un critique malveillant à un autre critique malveillant*.

S. 5. *On aime à se donner des sobriquets* soll richtiger sein wie *on se donne volontiers des sobriquets*? Vielleicht gebräuchlicher, richtiger ist beides.

S. 7. *De Henri* wird entschieden häufiger angewendet, *d'Henri* ist absolut kein fehler.

S. 9. Das *y* ist im streng grammatischen sinne nötig und nützlich. Im umgangstone wird es, namentlich hier, niemand vermissen. Mein *me* habe ich nicht mehr; ich kann also nicht feststellen, ob es sich nur um einen druckfehler handelt, was immerhin möglich ist.

S. 10. *De village à village* ist vollständig richtig.

S. 11. *Un seul mot de picard* ist vielleicht richtiger; *un seul picard* trägt für keinen französischen den stempel der unrichtigkeit. *Vrai* ist denn im deutschen das unbedingt richtige? Kein einziges französisches wort? Kein einziges wort französisch?

S. 12. *Parce qu'ils* vollständig richtig.

S. 16. Im scherzhaften sinne sagt man *stets grosse legume*; das wort von wenig gebildeten überhaupt häufig als fem. gebraucht wird; selbstverständlich ist der sing. richtig, wenn eben nur „hohes tier“ vorhanden ist.

S. 17. *Défend* statt *défende* würde man in diesem zusammenhange im gespräch unter zehn fällen wohl fünfmal hören; wenn auch im streng grammatischen sinne dem *défende* entschieden der vorzug gegeben sein mag. Es ist das mit dem konjunktiv überhaupt eine eigensache. Was soll ich über den konjunktiv „verhalte“ auf s. 208, 209 der Geyer'schen kritik sagen? Und dabel hat Geyer doch in seiner muttersprache geschrieben.

S. 19. Der angriff auf *au tombeau* ist ebensowenig gerechtfertigt wie die vorhergehenden. Ich möchte wirklich wissen, was hier ein unterschied zwischen *au* und *sur* bestehen soll? *Vraiment, c'est fort, on me cherche la petite bête alors!*

Unter den angeblichen fehlern ist keiner, den Geyer nicht auch in irgend einer französischen zeitung finden könnte; warum will strenger sein wie der strengste französische grammatiker und purist?

Daß sich manches an meiner abhandlung tadeln läßt, das ist klar. Mein stil ist noch verbesserungsfähig; selbstverständlich, selbstver-

sätzlich! Vielleicht auch noch ein wenig der deutsche stil des herrn rezensenten. Bei der schnelligkeit der abfassung sind vielleicht nachlässigkeiten gerade im stile mit untergelaufen. Ich konnte infolge meiner arbeit (wie ich das Geyer leicht nachweisen kann) erst am 1. februar beginnen und mußte, weil der drucker drängte, in der kurzen zeit von etwa drei wochen alles erledigt haben; allerdings hatte ich meinen plan bereits fertig im kopfe. Mir aber in der abhandlung wirkliche fehler wie sie der deutsche macht, der des französischen nicht mächtig ist nachweisen zu wollen, dürfte nur demjenigen deutschen gelingen, dem der lebendige umgangston fernliegt, und dem grammatik und wörterbuch alles bedeuten. Ich habe übrigens einge als schriftsteller vielfach tätige franzosen ersucht, mir ein offenes urteil über meine arbeit insbesondere über das französische zu geben; und es ist so günstig ausgefallen, daß ich wohl hoffen darf, damit die keulenschläge Geyers abzuwehren. Diese urteile stehen Geyer jederzeit gern zur verfügung. Und nun noch ein wort des lesers: Sicherlich sind wir in allem noch verbesserungsfähig. Warum sollte Geyer gleich so unendlich hart urteilen, konnte er denn nicht wenigstens erastes streben etwas anerkennen?

Montigny par Maignelay.

FLEMMING.

#### ANTWORT.

Die „erwiderung“ des herrn Flemming erscheint mir nicht weniger problematisch als seine im vorigen hefte von mir besprochene programmarbeit. Obwohl weder inhalt noch form des fraglichen programms zu einer besprechung anlaß gab, habe ich den aufsatz damals doch wie einen rezensitionsreifen behandelt. Heute bedauere ich beinahe die dabei verschwendete zeit; denn herr Fls erwiderung beweist mir deutlich, daß er einerseits das niveau der *Neueren Sprachen* etwas zu niedrig einschätzt und andererseits zweck und standpunkt ernster kritik überhaupt verkennt.

Wie stellt sich herr Fl. denn eigentlich das vorgehen des rezensenten bezüglich sprachlicher einzelheiten vor? Er meint wohl, wenn ich in seinem aufsatze lese: *les villages se ressemblent comme un œuf à l'autre*, so übertrage ich dies zunächst wörtlich ins deutsche und schlage dann in meinem „wörterbuch“ nach, ob das wirklich auch richtig ins französische „übersetzt“ sei? Hm! Oder wenn ich zwischen *un seul mot puard* und *un seul mot ne puard* zu entscheiden habe, so führe mich die erwägung, daß ich im deutschen 1) beide wendungen: *kein einziges französisches wort* und *kein einziges wort französisch* anwenden kann, zu der schlusfolgerung, daß auch beide französische ausdrücke benutzbar sind. Wahrlich ein sonderbarer standpunkt! Wozu überhaupt diese „erwiderung“, wo doch herr Fl. die mehrzahl meiner ausstellungen

als begründet anerkennt, da ich, wie er in den einzelnen fällen selbst zugibt, zumeist das „gebräuchlichere“, das „nötigere“ und „natürlichere“ vorgeschlagen habe? Er ist auch nicht logisch genug; er sagt: „weil ich die fehlende lautschrift nicht angewendet habe, habe ich in die abhandlung zum ausdruck gebracht“, nachdem ich eben in meiner besprechung darauf hingewiesen habe, daß gewisse phonetische richtsichten die vom verfasser angegebenen gründe für die unterlassung der lautschrift *nicht* rechtfertigen.

Wodurch sucht nun eigentlich herr Fl. meine ausstellungen zu entkräftigen? Erstens, so meint er, hätte ich dazu deshalb kein recht, weil für mich „grammatik und wörterbuch alles bedeuteten“, während ich mit der „umgangssprache“ offenbar nicht genügend vertraut sei. Hierauf könnte ich herrn Fl. allerdings nur mit der gegenteiligen behauptung erwidern, daß er sich nämlich gründlich täusche, und daß ihm augenblicklich natürlich keinen weiteren beweis hierfür zu erbringen vermag, sehe ich, schon aus gründen der bescheidenheit, von solchen und ähnlichen allgemeinen rechtfertigungsphrasen ab. Immerhin möchte ich mir gestatten, zur abwehr des gegen mich erhobenen vorwurfs der einseitigkeit darauf hinzuweisen, daß ich beständig die engste führung mit dem lebenden französisch habe, schon deswegen, weil französisch meine familiensprache ist und ich es jeden tag und jede stunde meines lebens aus gebildetem nationalem munde zu hören bekomme. Zweitens sucht sich herr Fl. dadurch zu rechtfertigen, daß er meinem urteil aus anderer „gebildeter deutschen“ und besonders „franzosen“ gegenüber stellt. Ja, wenn herr Fl. allerdings für „gebildete überhaupt“ (beispielsweise „für die eltern unserer schülerinnen“) schrieb, so dürfte er seine arbeit nicht der kritik einer fachzeitschrift unterbreiten, und tat er dies dennoch, so mußte er sich mit dem urteil der fachpresse bescheiden und durfte nicht in der gleichen zeitschrift gegen fachmännisches urteil dasjenige verehrlicher väter und mütter ausspielen. Wer ernst genommen werden will, darf sich doch nicht hinter ein ihm gespendetes, wenn auch noch so schmeichelhaftes lob verschanzen, das in erster linie der eitelkeit der urteilenden entspringt, die da verständnis hochheheln, wo sie keines haben können. Ferner ist auch das, was „gebildete franzosen“ günstiges über Fl.s arbeit sagten, vollkommen irrelevant, schon deswegen, weil, zunächst bezüglich des inhalts — und der kommt doch auch in betracht — wohl auch hier der linie des fachmanns gegenübersteht. Aber auch hinsichtlich der sprachlichen seite verrät es große naivität, wenn man hier das urteil eines beliebigen franzosen für bare münze nimmt. Bei der ihm geborenen bescheidenheit und höflichkeit erscheint dem durchschnittlichen franzosen, soferne er kein berufskritiker ist, das sprachliche elab eines ausländers als einwandfrei, wenn nur der ihm verständlich um so mehr, als er, der franzose, bei seinem verhältnismäßig geringen talente für sprachenerlernung, unbewußt seine ansprüche auf das

schärfste niveau herabschraubt. Solch ein „gebildeter franzose“ — nach ebenfalls kein im engeren sinne literarisch und philologisch gebilfter mann — sagte mir einmal etwa folgendes: „Uns franzosen genügt es, wenn wir den ausländer nur überhaupt verstehen; idiomatische ausdrucksweise erweist uns an ihm als etwas vollständig überflüssiges.“ Aus ähnlichem geiste heraus ist wohl das urtheil der französischen hunde des herrn Fl zu interpretiren; eine andere auffassung ist nicht undenkbar. Ich möchte herrn Fl. einen vorschlag machen: schicke doch einmal seine arbeit an einen französischen fachmann zu, dessen urteilsfähigkeit und neutralität über allen zweifel erhaben ist, so einen berufenen stilkritiker, sagen wir an Émile Faguet. Nun, der dann . . . .! Wenn sich, drittens, herr Fl. dadurch zu verteidigen stellt, daß sein stil eben dem „umgangston“ angefaßt sei, so gereicht mir noch dieser punkt nicht zur rechtfertigung. Ganz im gegentheil! Wenn einerseits findet sich, worauf ich schon in meiner rezension hingewiesen habe, bei Fl. die allernachlässigste umgangssprache dicht neben der gespreiztesten ausdrucksweise, was beweist, daß der verfasser eben für einheitlichkeit des stils kein gefühl hat, oder, was wahrscheinlicher ist, daß er bei den einzelnen französischen redensarten sich nicht darüber klar ist, welchem *genus docendi* sie angehören; andererseits würde die bewußte wahl niedriger ausdrucksweise seitens eines gebildeten autors, der für „gebildete“ schreibt, einen nichts weniger als feinen geschmack bekunden. Soll denn der neu-sprachliche lehrer sprechen oder gar schreiben, wie der „wenig gebildete“ sich ausdrückt? Nichts ist für den ausländer schwieriger als eine imitation des sogenannten „umgangstons“ einer fremdsprache, nirgends greift er leichter fehl, und nirgends wirkt er lächerlicher, wenn ihm dabei schon einmal ein irrthum unterläuft. Der richtige, stilgerechte gebrauch einer umgangssprache setzt eine vollständige beherrschung des tonus voraus, wie sie nur der nationale haben kann, und wie sie sich bei dem ausländer beinahe nie findet. Nur ein ganz fein entwickeltes, schätzenswerth urtheilendes sprachgefühl kann den eindruck, das „gewicht“ oder, unter umständen, die notwendigkeit eines ins familiäre hinüberziehenden ausdrucks abwägen.

Will nun herr Fl., daß ich nochmals auf die von mir bereits als unheilbar anfechtbar bezeichneten punkte zurückkomme? Abgesehen von dem von seinem *ricœur melleur*, das in dem vom autor nunmehr beigegebenen sinn — der jedoch aus dem texte nicht deutlich zu erkennen war — sprachlich allerdings korrekt wäre, wiederhole ich nur noch kurz nochmals:

In *soint crépin* ist *crépin* als nomen appellativum absolut klein zu schreiben.

De *rassembler comme un œuf à l'autre* ist germanismus. Jeder gebildete franzose, dem es um idiomatischen ausdruck zu tun ist, wendet daran anstoß. (Nebenbei bemerkt, könnte man auch nicht sagen:

*comme une feuille à une autre*, wie es Fl. in seiner „erwiderung“ verschiebt, sondern höchstens, *comme une feuille à l'autre*. — 4) diese französische!

*On aime à se donner* ist die im guten litterarischen französischen allein mögliche Wendung.

*L'Henri* ist nachlässige form der umgangssprache; im schriftl. französischen nur *de Henri*.

*De village à village* ist absolut, dreimal absolut unmöglich.

*Un seul mot de pitié* ist das allein richtige; *un seul mot pitié* ist für den französischen wohl verständlich, aber auch vollständig unfranzösisch und ist nicht idiomatisch. Im übrigen cf. oben.

*Parce que* ist germanismus; hier nur *comme* möglich.

Die berühmte *grosse légume*, die Fl. selbst als ausdruckslose, „wenig gebildeter“ zugeht, richtet sich von selbst.

Indikativ *defend* statt Konjunktiv *defende* ist absolut gegen den französischen sprachgeist. Unterschied zwischen *au tombeau* und *sur le tombeau*? *Parler au tombeau* = an dem grabe, *sur le tombeau* = auf dem grabe.

An all dem ist absolut nichts zu rütteln und zu deuten!

Gerne wird ernstes streben anerkannt. Hohe achtung vor dem neusprachlichen lehrer, der neben seiner oft aufreibenden berufstätigkeit noch zeit und spannkraft für private arbeit findet! Er ist den besten zuzuzählen. Also hierin wollte die kritik herrn Flemming wahrlich nicht zu nahe treten. Nur sollte man in gewissen fällen die fachpresse aus dem spiel lassen oder doch gegebenen falles ein auf grund ernster und gewissenhafter prüfung gefälltes urteil schweigend, vielleicht auch dankbar binnehmen.

Bad Dürkheim (Eifel).

LUDWIG GERTL.

#### ZUR ÜBERSETZUNGSFRAGE.

A. de Vigny sagt im *Journal d'un Poète* 1842 (*De l'éducation universitaire*): *Rien de plus naïf que la routine des classes, du latin et du grec pour tous. Les œuvres anciennes sont excellentes pour former le style. Or qui a besoins avant tout d'un style? — Ceux qui doivent être professeurs, rhéteurs, ou, par hasard, très grands écrivains éloquents, ou, par un hasard plus grand encore, poètes.*

*Mais la majorité de la nation a besoin d'éducation professionnelle et spéciale.*

A. de Vigny, *Stello*, chap. XV:

*Traduisez cette lettre, Docteur, dans la langue de nos pères, et tenez que je ne sente pas trop les onguisses, les bégayements et les anicroches traducteurs, qui fait que l'on croit marcher avec eux dans la terre labourée à la poursuite d'un livre, emportant sur ses guêtres dix livres de lard.*

F 19.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

NOVEMBER 1904.

Heft 7.

### DIE LITTERARISCHE, POLITISCHE UND WIRTSCHAFTLICHE KULTUR DER FRANZOSEN IN DER LEKTÜRE UND IM FREIEN SACHUNTERRICHT.

#### *I. Die Kulturschöpfungen.*

Der sachunterricht in der französischen stunde hat sich wie jeder andere unterricht zunächst nach den subjektiven bedürfnissen der seele unserer deutschen schuljugend einzurichten, in zweiter linie aber ist ein gemeinsamer, objektiver oberbegriff nötig, ein mittelpunkt, von dem aus systematisch und einheitlich gearbeitet werden kann, und in dem sich die arbeit zusammenfassen läßt; und dieser oberbegriff kann nicht gut ein anderer sein, als der begriff *volkskultur* oder *volkskultur*.

Der begriff volkskultur stellt nicht minder wie der begriff der schülerseele bestimmte anforderungen an wahl, behandlung und anordnung des stoffes. Er verbietet die einseitigkeit einer stoffwahl, die sich mit der litteratur begnügt, und verlangt, daß die dreiteilung, die in dem begriff kultur liegt: ideale kultur in wissenschaft, kunst und litteratur, politisch-formende kultur in staat und gesellschaft, reale kultur in handel und verkehr, in industrie und technik — maßgebend wird auch für den sachunterricht in der fremden sprache. Die kultur eines lebendigen volkes läßt sich nicht einseitig litterarisch fassen, sie umfaßt neben der litteratur große, gleichberechtigte lebensgebiete, die nicht kurzerhand ausgeschlossen werden dürfen.

Durch den versuch einer gleichmäßigen behandlung der drei großen kulturgebiete kann man aber andererseits zu einer

vielseitigkeit der arbeit veranlaßt werden, die nicht minder unriätlich ist wie die litterarische einseitigkeit, und die sich aus äußeren und inneren gründen, mangel an zeit, fehlen des schulmäßigen charakters am objekt von vornherein verbietet. So zwingt der begriff der volkscultur, sobald man diesen schulmäßige form fassen will, zu einer auswahl: nur die für das volksbild charakteristischsten kulturgebilde, nur die für die schülerseele wertvollsten stoffe kommen in betracht. Es sind aber, um es mit kurzem wort zu sagen, zwei begriffsgruppen, die *kulturschöpfungen* und das, was man kurz *kulturgrundlagen* nennen kann.

Die kulturschöpfung ist, wie die kultur selbst, sachlich und formal: die sachliche schulmäßige schöpfung ist das *kundliche*, die formale schöpfung der *organismen*. Es gibt kunstwerke auf verschiedenem gebiet: für die schüler kommt das *ästhetische* gewiß und das *technische* kunstwerk vielleicht in betracht. Es gibt organisationen überall in der kulturwelt, für die schüler handelt es sich um die wichtigen *staatlichen* organismen, in denen hier die *sozialen* mitgerechnet werden sollen, und um die großen *wirtschaftlichen* bildungen. Demnach würde also der französische sachunterricht die ideale volkscultur der franten durch das litterarische kunstwerk vertreten sein, die politisch durch die staatlichen und sozialen organisationen, während für die reale kultur zwei möglichkeiten offen stehen: das technische kunstwerk und der wirtschaftliche organismus. Diese vier kulturschöpfungen, das litterarische und technische kunstwerk, der politische und wirtschaftliche organismus beruhen auf gewissen örtlichen, zeitlichen und persönlichen gründen und gewissen handlungen, ohne die sie unverständlich sind, so daß der sachunterricht an zweiter stelle sich mit *schöpfungen, erfindungen, menschenleben* und *handlungen* zu beschäftigen hat, die nicht minder wichtig sind und nicht minder zum schulmäßigen begriff der kultur gehören wie die kulturschöpfungen.

Über die wichtigkeit dieser zwei begriffsgruppen vom standpunkte des volksbundes aus muß man sich klar werden.

Es ist kaum nötig, auf die wichtigkeit des *persönlichen lebens* für volksbild und schülerseele hinzuweisen. Es

ist traditionell anerkannt und wird von niemand bestritten. Aber auch die großen *organismen* sind unentbehrlich. Sie bestimmen das leben des einzelnen menschen: tagewerk, bildungsgang, lebenslauf, soziale und wirtschaftliche geltung, und sie formen das leben der völker. Ohne den begriff des *politischen und wirtschaftlichen organismus* gibt es kein verständnis der modernen welt: das groÙe kulturleben der völker ist eben das leben einer großen organismen. Diese organismen und die kunstwerke sind die vollendetsten kulturgebilde, die nationalsten, für den volksgeist charakteristischsten bildungen und die psychologisch wertvollsten, die die edelsten bildungsstoffe enthalten.

Auch das *technische kunstwerk*, die schöpfung der realen arbeit, sollte nicht fehlen. Die dichtung soll nach G. Freytags meinung das volk bei seiner arbeit aufsuchen. Das gilt für den unterricht nicht minder. Ohne die reale kultur kommt das volksbild zu kurz und die schülerseele auch. Das ist ein verzicht auf wichtige psychologische bildungsstoffe nicht nur intellektueller, sondern auch ethischer art.

In dem schulmäßigen charakter dieser vier begriffe ist freilich ein unterschied. Der begriff des organismus ist schwerer als der des kunstwerks. Nicht nur, weil sich in der behandlung des litterarischen kunstwerks die arbeit mehr in den bahnen gewohnter unterrichtlicher tradition bewegt, nicht nur, weil im drama, im gedicht, in der erzählung dem schüler das konkrete „lehrstück“ vor augen liegt, das bei der wirtschaftlichen und politischen organi-ation fehlt, nicht nur, weil bei dem bildungsgang unserer lehrer der mangel der erfahrung und des wissens in politischen und wirtschaftlichen dingen größer ist als in litterarischen, nicht nur, weil hier die gefahr des fertig übernommenen urteils und der subjektiven färbung näher liegt als dort, sondern weil der begriff an sich schwerer zu fassen ist. Das kunstwerk ist etwas konkretes, sichtbares, positives, das werk des einzelnen mannes, leichter überschaubar und analysierbar. Der organismus ist etwas abstraktes, sichtbar nur in seinen menschlichen trägern, in den ortsbildern, die er sich geschaffen hat, in den handlungen, in denen er läuft, das gemeinsame werk vieler, schwer überschaubar, schwer analysierbar,

selbst mehr form als sache und deshalb schwer in feste, literarische oder unterrichtliche form zu fassen. Eine schulmäßige behandlung aber auch dieser lebendigen gegenwartsbezüge ist möglich, wenn man auf die konkreten grundlagen zurückgeht. Die höchste kunst ist in ihren grundlagen einfach und leicht, und auch der vollendetste und komplizierteste organismus wird in seinen „grundlagen“ klar und verständlich.

Diese „grundlagen“ sind für die sachliche arbeit unerlässliche begriffe, nicht minder wichtig wie die schöpfungen der kultur und vielleicht noch schulmäßiger als diese. Wie ohne den begriff organismus und kunstwerk kein verständnis des realen und idealen volksbildes gibt, so gibt es ohne klarheit über ort, zeit, handlung und menschenbild kein verständnis des organismus und des kunstwerks. Ohne sie ist weder ein kunstwerk zu verstehen, noch ein organismus zu fassen. Ohne sie ist aber auch das volksbild nicht zeichnen und der stoff an gedanken, gefühlen und willen vorgängen in der seele des schülers nicht zu einem einheitlichen gewebe zu verweben. Erst durch diese vier begriffe ist ein festes einfügen der kunstwerke und organismen in den rahmen des volksbildes möglich. Eine direkte art vom kunstwerk und organismus zum volksbild gibt es nicht; sie muß immer erst durch menschenbild, handlung, zeit- und ortsbild hindurch. Darin liegt der ungeheure wert dieser vier begriffe auch für die formale behandlung.

Die vielseitigkeit, die in dem begriff volkskultur liegt, trägt die gefahr in sich, zu einer vielseitigkeit der unterrichtlichen form zu verleiten. Das ist zu vermeiden. Die rücksicht auf die reale kultur darf nicht etwa bis zum experiment oder zur analyse oder zu ähnlichen dingen führen, die in physik und chemie, aber nicht zum sprachunterricht gehören. Andererseits darf freilich die rücksicht auf das lateinische und griechische vorbild auch nicht zur einseitigkeit in der sprachlichen form werden. Die tote sprache kann sich mit der form des lesens begnügen. In den unterricht der lebendigen fremdsprache gehören zwei formen, nicht nur das *lesen* und *schreiben*, die indessen auch hier ihres besseren schulmäßigen charakteres wegen an erster stelle stehen, sondern auch das *sprechen*,

wirkliche freie, nicht nur im dienst der lektüre stehende sprache, und das *lesen*. Das ist nicht bloß eine sprachliche forderung, sondern auch eine sachliche konsequenz aus dem begriff volksbild. Die zweite form ist weder für das lateinische und griechische, noch in dieser weise für das deutsche nötig, weil es sich weder hier noch dort um das lebendige bild eines fremden volkes handelt. Für das französische und englische aber hat jede dieser zwei formen innerhalb des volksbildes ihr durch die natur der sache bestimmtes feld. Die zweiteilung der inhaltlichen arbeit an organismus und kunstwerk steht in ganz bestimmter beziehung zur zweiteilung der formalen arbeit. Das *literarische kunstwerk* verlangt für sich die form des *lesens*, die interpretation. Der *politische organismus*, der sich in der geschichtschreibung und in der politischen beredsamkeit eine selbständige schulmäßige litteraturform geschaffen hat, ist teils aus der *lektüre* zu gewinnen, teils durch einen *freien sachunterricht* in der fremden sprache an den schüler heranzubringen. Der *wirtschaftliche organismus* und das *technische kunstwerk*, das nur schwer in eine dem sprachunterricht entsprechende lekturreform gebunden werden können, sind im wesentlichen auf den *freien unterricht* angewiesen.

Durch mußte also neben der *lektüre* ein *freier unterricht* herphen, der in den oberen klassen bestimmte wirtschaftliche und politische begriffe abwechselnd in den mittelpunkt stellt, zuweilen in der form einer besprechung, zuweilen in der form eines kleinen referats durch den lehrer, zuweilen in der form eines diktats, jedenfalls in längerer, zusammenhängender, systematischer, gemeinsamer arbeit, die eine behandlung nach allen seiten ermöglicht.

Es sind nun nach dieser abschweifung in das formale gebiet die kulturbegriffe zu betrachten, deren erarbeitung dem sachunterricht obliegt, und die aufgaben festzustellen, die sich aus dem literarischen und technischen kunstwerk, aus dem politischen und wirtschaftlichen organismus für die lektüre und den freien sachunterricht ergeben.

Als die eigentliche schulmäßige kulturschöpfung, als das hauptobjekt der arbeit auch im neu sprachlichen unterricht ist das *literarische kunstwerk* bezeichnet worden. Das ist eine

selbstverständlichkeit, vom standpunkt der schülerseele wie vom standpunkt des volksbildes aus, die eines beweises nicht bedarf.

Nur am kunstwerk läßt sich erreichen, was wir im tiefsten und umfassendsten sinne „lesen lernen“ nennen. Die dichtung ist der klarste quell nationaler bildung, die schönste blüte der volkskultur, die reichste schuttkammer der gedanken, der gefühle, der ethik. Der dichter ist der untrüglichste dolmetsch der volksseele. Es ist keine not, von der berechtigung dieses unterrichtsstoffes zu reden.

Um so wichtiger ist die entscheidung im einzelnen fall. Was ist unter der fülle der litterarischen kunstwerke das geeignetste? Welches sind die schriftsteller, die wir brauchen? Eine theoretische erörterung darüber, welche werke der französischen litteratur vom standpunkte der kunst aus klassisch, vom standpunkte des unterrichts aus schulmäßig zu nennen sind, gehört nicht hierher. Einzelne namen zu nennen, aus der eigenen klassenlektüre die bewährten herauszusuchen, hieße die subjektivität, die bei solchen erörterungen an sich unvermeidlich ist, zu weit treiben und ist unnötig, weil jeder lehrer auf diesem feld seine eigenen erfahrungen hat. Es handelt sich also nur darum, sich über die grundsätze in der wahl der schriftstellerlektüre klar zu werden.

Man könnte zu diesem zweck beim lehrer des deutschen anfragen, was er bei seinem unterricht für notwendig hält, oder den klassischen sprachunterricht zu rate ziehen, oder die französischen lehrpläne aufschlagen, um zu sehen, was die staatlichen verfügungen dort für den muttersprachlichen unterricht der französischen jugend als geistige nahrung aussuchen. Weder das eine noch das andere würde den anforderungen unseres französischen sachunterrichts genau entsprechen, weil es sich weder in unserm deutschen, noch in unserm klassischen, noch im muttersprachlichen unterricht der franzosen darum handelt, das volksbild eines lebendigen, fremden volkes zu zeichnen. Dafür kommt nur noch der englische unterricht in betracht. Für diesen wie für den französischen gelten eben die besonderen gesichtspunkte, die sich aus dem begriff volksbild ergeben. Was am meisten material für das volksbild

leitet, was der psychologie der jugend am meisten entspricht, das volkmäßigste und schulmäßigste, ist zu wählen. Von diesem standpunkt aus läßt sich, wenn auch nicht eine über-  
 ausnahme in der wahl der einzelnen schriftsteller, so doch  
 vielleicht eine solche über die im unterricht zu verwendenden  
 literarischen formen erzielen.

Danaach kämen vier gruppen von dichtwerken in betracht, die in einem typischen vertreter in jedem lehrgang zu lesen das ideal der litterarischen vollständigkeit wäre: die *lyrik* (Schiller und Victor Hugo), das *klassische drama* (Molière und Racine), das *moderne lustspiel* (Scribe) und die *erzählungs-  
 literatur* in dem reichthum ihrer vertreter als sammlung kleiner  
 erzahlungen oder als größere novelle, in der vielseitigkeit  
 ihrer spielarten: das zeitbild aus dem jahre 1818 und 1870,  
 das autobiographische menschenbild (Daudet), das bild aus  
 dem kleinen volksleben, das nach allen teilen Frankreichs  
 führt, die alle nach dieser oder jener seite das in der franzö-  
 sischen schulmäßigen litteratur fehlende epos vertreten müssen.

Diese vier litterarischen gattungen genügen, um die not-  
 wendigen litterarischen begriffe, d. h. eben die litterarischen  
 kulturschöpfungen, die vertreter der idealen kultur, zur an-  
 schauung zu bringen. Alle anderen litterarischen formen  
 sollten hinter ihnen zurücktreten, einerlei ob sie in unserem  
 klassischen oder deutschen oder im muttersprachlichen unter-  
 richt der franzosen für geeigneter stoff gehalten werden. Wir  
 sollten die litteraturgeschichte, die *ars poetica* als lektürestoff,  
 die *critique littéraire*, die kunstgeschichtliche und sprachgeschicht-  
 liche abhandlung ebenso verbannen, wie die philosophie und  
 die wissenschaftliche prosa, nicht, um damit einen *index librorum  
 prohibitorum* zu schaffen, nicht, weil damit dem wert dieser  
 litteraturformen an sich irgendwie zu nahe getreten werden  
 soll, sondern weil das die praktische consequenz der anschauung  
 ist, die nur das litterarische kunstwerk, die dichtung, als den  
 vertreter der idealen kultur im volksbild des unterrichts be-  
 trachten will, damit für die anderen kulturgebiete, für das  
 politische und das wirtschaftliche, noch raum bleibt.

An zweiter stelle steht neben der litterarischen die *poli-  
 tische kultur*. Es gibt einige politische begriffe, ohne deren

verständnis die lektüre einer anzahl unserer traditionellen schulschriftsteller, und vielleicht der besten, unmöglich ist. Es sind eben die begriffe der politischen und sozialen organismen, die als die schulmäßigen kulturschöpfungen der politischen kultur gelten können, wie die dichtformen als die schulmäßigen schöpfungen der idealen kultur. Das ideal der vollständigkeit für jeden dieser begriffe einen besonderen literarischen vertretter zu haben, wie oben für jede dichtform einen, ist freilich nicht zu verwirklichen. Es lassen sich hier nur ganz wenige systematisch behandeln. Dennoch ist eine zusammenstellung dieser begriffsgruppen lohnend, um zu sehen, was aus dieser begriffswelt überhaupt in den kreis der schulmäßigen behandlung paßt, und um einen maßstab für die auswahl zu gewinnen.

Der allgemeinste und umfassendste politische begriff ist der begriff *staat*. Das ist die komplizierte maschine, die das ganze räderwerk der großen kultur direkt oder indirekt in bewegung setzt oder hält, das umfangreiche gebäude, in dem alle anderen kulturkräfte wohnen, ein ebenso umfassender wie unübersichtlicher begriff. Darin liegt die schwierigkeit der schulmäßigen behandlung. Hier ist die gefahr, an der oberfläche zu bleiben, statt in das wesen einzudringen, namen und zahlen statt lebendiger bilder und fester begriffe zu geben, am größten.

Neben, unter und in diesem umfassenden staatlichen gebilde stehen andere organisationen, die nicht selbständig sind, sondern teile des großen staatlichen organismus, und die als solche nur ihrer gesamtheit erst das große staatliche leben bilden:

der organismus der *gesetzgebung* (verfassung, volksvertretung, regierung), der organismus der *verwaltung* (zentral- und lokalbehörde, steuern, finanzen), der organismus des *rechts* (bürgerliches recht und strafrecht, polizei), das *heer*, der *armee*, die *flotte*, der *panzer des staates*.

Ihr volks- und schulmäßiger wert ist verschieden. Sie können aber alle in den mittelpunkt der sachlichen arbeit gestellt werden, wobei eine intensivere und konkretere behandlung, eine übersichtlichere und einheitlichere arbeit möglich ist, als bei dem allgemeinen begriff *staat*.

Neben diesen, dem staate direkt unterstehenden politischen organismen kommen die autonomen politischen körperschaften:

de der kompetenz des staates erst in weiterem sinne unter-  
stehen, für die französische kultur weniger in betracht. Die  
gemeinde, die in unserm deutschen politischen leben hierher  
gehört wurde, ist dort ein direktes glied der staatlichen ver-  
waltung, und die organisation der kirche steht dem sprach-  
unterricht ferner. Die großen verkehrsorganisationen aber,  
eisenbahn und post, die bei uns sehr wesentlich zum staat  
gehören, sind im französischen volk-bild wie die organisation  
des versicherungswesens ganz in das gebiet der wirtschaft-  
lichen kultur zu verweisen.

Selbständigen wert neben der organisation des staates hat  
die organisation der *gesellschaft*, die in der geschichtlichen  
französischen kultur, z. b. in der revolutionszeit, die größte  
rolle spielt. Hier bietet sich die möglichkeit, den begriff  
mensch in seiner gesamtheit in den mittelpunkt zu  
setzen, oder aber eine von den großen historischen und  
modernen sozialen gruppen, den bürger, den bauer, den adel,  
den arbeiter, oder noch enger eine reihe bilder aus dem  
modernen berufsleben zu geben.

Weniger als diese großen politischen und sozialen organismen  
können für die schule die vergänglichlichen schöpfungen des  
öffentlichen lebens, die freieste form der politischen organisation,  
das parteiwesen und das vereinswesen, in betracht kommen,  
weil sie zu vergänglich, zu flüchtig, zu sehr schöpfungen des  
tages sind, weil ihre behandlung sich mit der objektivität der  
schule nicht vereinigen läßt, und aus anderen gründen, die  
einer erörterung nicht bedürfen.

Das sind die wichtigsten begriffe. Eine möglichkeit, diese  
hauptbegriffe der politischen kultur im unterricht herauszu-  
arbeiten, bietet zuerst die *lektüre*, und zwar die lektüre des  
historikers und der politischen beredsamkeit, die ja auch in  
den klassischen sprachen denselben dienst leisten müssen.

Bei dieser lektüre muß die sachliche arbeit auf die poli-  
tische kultur gehen. Wie aus der dichtung die begriffe der  
ethik, so müssen hier die politischen begriffe, eine „bürger-  
ethik“ im kleinen gewonnen werden; wie dort die schul-  
mäßigen schöpfungen der idealen, so müssen hier die schul-  
mäßigen schöpfungen der politischen kultur den mittelpunkt

der sachlichen arbeit bilden. In dem reichthum der französischen geschichtschreibung, selbst in dem engeren kreis der schul-  
 lektüre, finden sich für jede der genannten politischen begriff-  
 gruppen vertretung und unterlage. Es handelt sich dabei  
 natürlich nur um die oberen klassen. In den unteren treten  
 auch in der geschichtschreibung die kulturgrundlagen, das  
 zeitbild, das ortsbild, die handlung, das menschenbild, vor der  
 kulturschöpfung, vor den politischen organismus in den vorder-  
 grund. Unter den historikern der oberen klassen aber sind für  
 die politischen begriffe staat, verwaltung, gesetzgebung, recht  
 vor allen Taine, Guizot, Mignet und die redner zu nennen.  
 für das soziale bild der vergangenheit neben fast allen schrif-  
 stellern der revolutionszeit besonders Taine und Guizot,  
 für das heerwesen die vertreter der großen kriegsgeschichte,  
 Thiers, Ségur, Lanfrey.

So reiche ausbeute diese schulmäßige französische geschicht-  
 schreibung und politische beredsamkeit für die politischen  
 kulturbegriffe geben, so sind sie doch nicht ausreichend. Es  
 handelt sich in dieser litteratur um die historische entwick-  
 lung dieser begriffe, nicht um die anschauung des lebendigen  
 politischen organismus. Deshalb sollte ein besonderer *sach-*  
*sachunterricht* der lektüre als ergänzung und gegenstück zu  
 seite treten, der dem lebendigen organismus der gegenwart  
 gilt, indem er sich an die lektüre anschließt aber selbständig  
 neben sie tritt.

Die aufgabe dieser arbeit ist bescheiden. Es handelt es  
 nicht darum, reichstagsabgeordnete und parteiführer oder poli-  
 tische beamtete und redner zu bilden, sondern zunächst darum,  
 die begriffe der lektüre verständlich zu machen, daß das lesen  
 nicht beim wort stehen bleibt, sondern zum begriff wird. Der  
 selbständige wert der arbeit liegt darin, die aus der lektüre  
 erarbeiteten begriffe an die gegenwart heranzuführen, sie mit  
 formalem und inhaltlichem gegenwartsgehalt zu füllen und dabei  
 auf der einen seite ihren allgemeinen kulturgehalt und auf  
 der anderen ihren national-französischen charakter klar zu  
 legen. Wenn dieser sachunterricht außerdem hier und  
 da den blick des schülers auf die deutschen verhältnisse öffnet  
 und den anschluß findet zwischen den begriffen der franzi-

chen lektüre und dem begriff, den der schüler aus eigener führung, aus der englischen, lateinischen und griechischen literatur, aus der geschichte, geographie und kirchengeschichte, von sich selbst in sich trägt, so hat er alles getan, um die arbeit nicht persönlich, konkret und aktuell zu machen.

Dazu gehört natürlich eine beträchtliche arbeit der häuslichen vorbereitung für den lehrer, nicht nur nach der sprachlichen, sondern auch nach der sachlichen seite. Ein wie reiches material hier für die gegenwartsarbeit offen liegt, wie selbständig die aufgabe des freien unterrichts neben dem historiker ist, zeigt ein flüchtiger blick von den begriffen, wie sie die klassenlektüre bietet, auf die entwicklung, die dieselbe im politischen und sozialen leben der gegenwart genommen haben.

In der lektüre findet sich nur das historische bild der gesellschaft, die drei alten stände, nichts von der arbeiterschaft, nichts von der modernen gesellschaft, nichts von der bunten mannigfaltigkeit des modernen berufslebens.

In der geschichtschreibung tritt dem schüler hauptsächlich der alte staat, der mittelalterliche lehnstaat, die entwicklung der staatsidee von Franz I. bis Heinrich IV. und Richelieu, das konigtum Ludwigs XIV., das *ancien régime* vor der revolution und Napoleons I., aber nichts von der modernen entwicklung der staatsidee im 19. jh., die zum heutigen staat der franzosen geführt hat, der doch immerhin in seiner praxis ganz etwas anderes ist als die theorie der revolution. In der kriegsgeschichte sieht man von den ruhmestaten des französischen heeres, aber nichts von der heutigen organisation und der modernen technik des heer- und flottenwesens. Nirgends findet sich etwas von den politischen aufgaben des heutigen Frankreich, nichts von den erfolgen und mißerfolgen der kolonialen politik, nichts von ihren kriegén und der kulturarbeit dieser bewegung. Das sind doch dinge, die auch für das elementare verständnis der modernen französischen kultur nicht zu entbehren sind.

Aber nicht nur ein großer umfang lebendigen gegenwartswissens, sondern auch ein freierer, nationaler takt gehört zu diesem teil der arbeit. Den verlangt die ethische behandlung, die von der verstandesmäßigen nicht zu trennen ist. Unsere

schüler sind deutsche, und wir sind deutsche, und denken nicht daran, den standpunkt einzunehmen, den z. b. die französische offizielle schullitteratur der staatsform der republik in ihren politischen einrichtungen gegenüber zur schau trägt. Hier kommt es darauf an, den allgemeinen kulturwert dieser begriffe und ihre spezielle französische ausprägung in der rechten weise auseinanderzuhalten, das begriffliche verstandliche aus dem stoff gewinnen, die ethische abschätzung aber nicht dem stoffe, sondern der eigenen persönlichkei zu entnehmen. Dieser einfluß der eigenen persönlichkei darf freilich andererseits nicht so weit führen, parteiansichten in den stoff hineinzutragen. Das läßt sich dem politischen kulturleben des fremden volkes gegenüber leichter vermeiden als beim eigenen; aber es verlangt doch neben dem nationalen auch politischen takt.

Das sind die mühen und die gefahren bei der arbeit. Auf der anderen seite macht sie viele freude und bringt schüler und lehrer reichen lohn.

In dem bemühen, das große, flutende gegenwartsleben, das sich in die enge form eines schulmäßigen litteraturwissenschaftlichen raumes kaum hineinfassen läßt, auf eine einfache schulmäßige form zu bringen, liegt eine große, anregende kraft. Man lernt die handlungen des politischen gegenwartslebens miterleben; die menschen, die daran mitwirken, bleiben nicht bloße namen; die orte, die schauplätze dieses lebens, werden lebendige anschauung, das bild der eigenen zeit gewinnt form und fülle. Und aus alledem hebt sich nun der lebendige begriff des politischen kulturkräfte und kulturschöpfungen, so daß er sich aus der eigenen seele auch anderen mitteilen läßt. Das ist der einzige weg, den begriff des politischen organismus, ohne selbst mitten in der organisation drin zu stehen und sie an eigenen leibe zu erleben, indirekt zu erleben, die einzige möglichkeit, ihn auch andern mitteilen zu können. Weder aus dem historiker, noch aus der politischen beredsamkeit läßt sich das erreichen.

An hilfsmitteln fehlt es für diese arbeit nicht. Wir wollen nicht für jede einzelne begriffsgruppe die in betracht kommende litteratur zusammenstellen. Jede der politischen

Schöpfungen hat sich eine besondere litteratur geschaffen. Besondere dienste kann die tagespresse leisten, die sich nicht nur auf partei-, vereins- und versammlungsberichte beschränkt, sondern auch die entwicklung der politischen institutionen aufmerksam verfolgt und zuweilen ein gutes bild der heutigen gesellschaft und aus dem modernen berufsleben gibt, meist in zuckender, sprachlich und stilistisch vorbildlicher form. Praktisch zurechtgelegte vorarbeit liefert die französische schullitteratur, die lehrbücher der bürgerkunde, geschichtliche und geographische lehrbücher, die sich durch die einfache und schulmäßige sprache und darstellung auszeichnen. Zuweilen und man auch vorsichtig auf die eigentlichen „quellen“ zurückgehen, auf den wortlaut der verfassung, des gesetzbuches. Für lehrer und schüler eine gute hülfe sind auch die mannigfachen schulausgaben unserer deutschen buchhandlungen, die auch auf diesem gebiete beständig mehrten.

Die eigenen versuche, die in dieser richtung unternommen worden sind, sind nicht gleichmäßig zu beurteilen. Einige haben sich als verfehlt erwiesen. Wenn man die politische tageszeitung als quelle mitbenutzt, liegt die gefahr nahe, die vorstellung dem geschmack des publikums entgegenkommt, und die ja auch dem charakter der jugend entspricht, auf die schule zu übertragen. Das ist falsch. Daß es wenig inneren wert hat, ein attentat zu behandeln, oder des letzten französischen präsidenten tod und leichenbegängnis, oder den französischen anteil am Chinafeldzug usw., ergibt sich bald. Es handelt sich bei diesem unterricht nicht um tagesfragen und ereignisse, deren behandlung wohl sprachlichen und stilistischen wert haben kann, aber ohne sachlichen wert ist. Die schule soll keine periodische *chronique politique*, nicht das sein, was die zeitungen unter *Nouvelles du jour* rubriziren, es handelt sich hier um allgemeine positive und dauernde kulturwerte.

Solche stehen in frage, wenn man z. b. eine wichtige parlamentarverhandlung für die schule zurechtlegt, oder eine sozialbewegung (eine lokale pariser oder eine allgemeine) in ihren mannigfachen stadien genau von anfang bis zu ende verfolgt und zusammenstellt, oder einen prozeß verfolgt, nicht

der sensation wegen, sondern um am konkreten fall die form des verfassungslebens, des rechtslebens, kennen zu lernen. Es ist möglich, den hier naheliegenden einwänden durch die art der behandlung die spitze abzubreehen, und der anschluss an die lektüre ergibt sich nicht selten, besonders wenn man einen schriftsteller der revolutionszeit liest.

Positive ergebnisse ließen sich auch erzielen bei einer besprechung der französischen verwaltung und des steuerwesens im anschluss an Taine nach dem französischen schulbuch von Paul Bert, und bei dem versuch, das politische gemeindeleben der stadt Paris begrifflich zu fassen, im anschluss an die darstellungen der stadt Paris in der Rengerschen und Klageschen sammlung.

Nicht minder dankbar ist es, die organisation und teilnahme des heutigen heerwesens zu behandeln, wozu die lektüre der kriegsgeschichte sowie die novellistik aus dem jahre 1870 mannigfachen anlaß gibt. Am dankenswertesten ist es aber gewiss, die flotte und die koloniale politik des heutigen Frankreich in den kreis der betrachtung zu ziehen, wozu Daudet, der den schüler nach Algier, und Loti, der ihn in das französische China führt, erwünschten anlaß boten.

Es ist ein reiches feld lohnender und anregender arbeit für lehrer und schüler, nur darf man nicht den ehrgeiz haben, sich damit im druck verewigt zu sehen. Das sind wechselnd und fließende dinge. Wenn nach einigen jahren dieselbe trage wieder einmal an die reihe kommt, leistet die vorarbeit findender zusammenstellung schätzenswerte dienste. Aber sie kann nicht unverändert bleiben, weil sich in der sache selbst inzwischen so vielerlei geändert hat.

Damit sind wir mit der politischen kultur zu ende. In ihrem kulturwert den andern beiden gleich, in ihrer schulmäßigen verwendbarkeit sowohl hinter dem kunstwerk der idealen wie hinter dem organismus der politischen rückstehend, bietet sich die *reale kultur*, die *arbeit* des französischen volkes, an dritter stelle als gegenstand des sachunterrichts. Es sind auch hier die begriffsgruppen festzustellen, deren erarbeitung für das volksbild erwünscht, für ein innere verständnis der lektüre förderlich ist, um danach die auswahl

essen zu treffen, was etwa kursorisch gelesen oder in der Form des freien unterrichts behandelt werden kann. Die politischen kulturbegriffe sind wesentlich formbegriffe, die reale kultur ist teils als form, als *wirtschaftliche organisation*, teils als schöpfung, als *technisches kunstwerk*, zu behandeln. Die wirtschaftlichen organisationen sind nicht so festgefügte gebilde wie die politischen, die technischen kunstwerke sind einseitiger und minder für den sprachunterricht geeignet wie die literarischen: dennoch können beide mittelpunkt für die sachliche arbeit werden.

So kann man, um mit dem weitesten arbeitsfeld zu beginnen, die abstrakten begriffe der großen realen kultur, *handel, industrie, technik oder verkehr*, in den mittelpunkt stellen. Hier ist das bedenken, daß man an der oberfläche bleibt, statt das Wesen dieser großen formen der nationalen arbeit zu fassen, die nicht minder umfassende, komplizierte und schwere begriffe z. b. wie auf politischem gebiet die begriffswelt des staates, daß man sich auf namen und zahlen beschränkt, statt lebendige Bilder und wirkliche begriffsinhalte zu geben.

Das gebiet wird enger, die behandlung gründlicher, wenn man sich auf *eine* wichtige nationale industrie, auf *einen* zweig des handels beschränkt, wozu sich die mannigfaltigste möglichkeit bietet. Hier ist die gewähr größer, vom wort zur sache, von der oberfläche in die tiefe der geschichtlichen entwicklung, in das verständnis des allgemeinen kulturwerts und des realen charakters einzudringen.

Noch enger würde der kreis werden, wenn man ein bestimmtes industriewerk, z. b. eins von den großen stahl- und eisenwerken, ein großes handelshaus, einen bestimmten hafen, ein bergwerk, eine eisenbahnanlage, eine postanlage, eine schiffahrtslinie als welt für sich behandeln wollte, entweder ein wirklich bestehendes aus den großen industrie- und handelszentren oder ein ideelles, typisches: beides ein mittelding zwischen wirtschaftlicher organisation und technischem kunstwerk, wobei im einen falle die schwierigkeit vorliegt, die reiche literatur zu bekommen und die gefahr besteht, das persönliche, vergängliche, individuelle zu sehr in den vordergrund zu schieben, im andern falle das bedenken vorliegt, das

allgemeine, typische zu wenig konkret und persönlich, zu farblos und unlebendig zu machen.

Eine weitere möglichkeit ist auch hier, von der stad Paris auszugehen und ein bild von dem wirtschaftlichen leben dieses alle zweige der wirtschaftlichen kultur Frankreichs beherrschenden gemeinwesens zu geben.

Andere wirtschaftliche organisationsformen, die des kapitalbörse, banken, aktiengesellschaften, syndikate liegen z. t. als vergängliche tageserscheinungen, z. t. als anderweit ungeg. aus ähnlichen gründen wie das vereins- und parteiwesen im politischen gebiet, dem sachunterricht ferner, so wichtig diese formen an sich für das verständnis des großen wirtschaftlichen volkslebens sind. Eine ausnahme könnte das versicherungswesen machen, das auch in den früheren lehrplänen der französischen schulen genannt ist, vielleicht auch die große verkehrsgesellschaften, eisenbahnen und schiffahrtslinien, vielleicht auch eine von den wichtigeren kolonialen erwerbsgesellschaften.

Eine andere art unterrichtlicher einheit ist zu schaffen wenn man vom technischen kunstwerk ausgeht und von hier aus ein bild des realen französischen kulturlebens zeichnen wobei man freilich nicht auf technische einzelheiten eingehen sondern immer die großen kulturzusammenhänge im augen behalten muß.

Wie verhält sich zu diesen wirtschaftlichen begriffen die *littérature*?

Bei der gewaltigen bedeutung, die die arbeit im modernen kulturleben in Frankreich wie überall einnimmt, ist es selbstverständlich, daß die realen kulturkräfte auch in der dichtung sich widerspiegeln, nicht minder wie die politischen. Überall finden sich ihre spuren, nicht nur in der erzählung, sondern bis in die lyrik hinein. In der geschichtsschreibung ist die rolle, die sie spielen, natürlich noch größer (Colbert, revolutio-

Direkter gegenstand der arbeit aber sind diese begriffe in der litteraturform, die sich diese kräfte eigens geschaffen haben, in den technischen und wirtschaftlichen schriften. Wir haben oben die reale kultur dem freien sachunterricht vorbehalten und damit diese stoffe aus der systematischen lektüre

ausgeschaltet, nicht etwa, weil es dieser form der französischen literatur an vorzügen fehlt — im gegenteil, gerade in der konkreten darstellung realer kulturverhältnisse ist der franzose meister, sondern weil in dem wesen dieser litteraturform etwas liegt, was sie weniger zur klassenlektüre geeignet macht als die schöne literatur und die geschichtschreibung. Sie sind nicht so aus einem guß, es ist nicht eine welt für sich, es sind keine kunstwerke in schulmäßigen sinne, keine einheitlichen kulturschöpfungen wie die dichtungen, kein einheitliches bild wie die geschichtschreibung. Es fehlt die harmonie der grundlagen, die ein lesenlernen in allen seinen teilen ermöglicht, die die analytische arbeit an der lektüre so vielseitig und fruchtbar macht, die in dem blick auf das ganze den harmonischen abschuß gibt. Zur kursorischen lektüre sie dem schüler in die hand zu geben, ist selbstverständlich ebenso wenig ausgeschlossen, wie ihre verwendung als grundlage für die künstlerische arbeit, die auch der freie sachunterricht verlangt. Das gilt ebensowohl für die eigentliche technische und wirtschaftliche literatur, die jetzt in mannigfacher ausgabe in schule zugänglich gemacht wird (Maigne, *Histoire de l'industrie*; Figuière; Pigeonnenu, *Histoire du commerce*), als für die pädagogische literatur der franzosen, die nach dieser richtung geht (Benoist, als für die literatur, die unter der firma „land und volk“ eingang sucht, die topographischen schilderungen des landes und die stadtetappen von Paris, die sich z. t. recht gut als unterlage für reale kulturbegriffe eignen.

Aus diesen schriftten läßt sich die notwendige technische und wirtschaftliche belehrung (und damit der von den lehrplänen verlangte technische wortschatz) gewinnen. Es ist aber fraglich, ob dies am besten auf dem wege direkter lektüre oder durch die vermittlung eines freien sachunterrichts zu geschehen hat.

Meinem unterricht hat die hierher gehörige topographische literatur über Paris eine zeitlang als lektüre vorgelegen. Die erfahrung damit hat bewiesen, daß man diese lektüre in der tat nicht in eine reihe mit der dichtung und geschichtschreibung stellen kann. Wohl aber hat sie sich, wie auch die eigentlich technische literatur, so vorzüglich als hülfsmittel

für den freien sachunterricht bewährt, daß aus dieser erfahrung heraus die überzeugung entstehen konnte, man müsse gerade die reale kultur als die eigentliche domäne des freien sachunterrichts ansehen.

Wenn man das tut und die lektüre ganz fallen läßt, muß man sich freilich bewußt sein, daß bei einer solchen selbständigen stellung des *freien sachunterrichts* die aufgaben um so schwerer und verantwortungsvoller, die gefahren um so größer werden. Es kommt hier die versuchung kurz, diesen teil des unterrichts, dem der unmittelbare anschluss an die lektüre fehlt, von dem übrigen loszulösen, und die schwierigkeit, daß man hier in mancher beziehung gewissermaßen der schriftsteller selbst ist. Darin aber gerade liegt die großartigste kraft, die freude an der eignen arbeit und der besondere lohn, der auf dem gebiete der wirtschaftlichen kultur nicht minder ausbleibt wie im politischen kulturleben.

Im übrigen sind die aufgaben dieselben wie bei der freien arbeit an den politischen begriffen. Auch die wirtschaftliche begriffswelt muß an die gegenwart herangeführt werden — und hier ist der unterschied zwischen dem heutigen begriff und dem der kulturgeschichte nicht minder groß wie bei der politischen und sozialen kultur — sie muß in ihrem französischen gepräge und in ihrem allgemeinen kulturwert begriffen werden, auch hier muß die beziehung zu deutschen verhältnissen, zu leben, lektüre und schulwissen des schülers dazu dienen, die begriffe soviel als möglich konkret aktuell und persönlich zu machen.

Auch hier steht in der nicht geringen arbeit der häuslichen vorbereitung dem lehrer eine anzahl verschiedenartiger hilfsmittel zu gebote. Was ich auf diesem gebiete gearbeitet habe, war im wesentlichen eine kombination aus der oben genannten technischen und topographischen litteratur, ergänzt durch die französische schullitteratur (lehrpläne, lehrbücher), angeschlossen an die deutschen lehrbücher der chemie und physik, die in den händen der schüler sind, an die gegenwart heran-geführt durch ausschnitte aus französischen zeitungsn, tagesspresse und gelegentlich fachpresse, aus der ausstellungslitteratur des jahres 1900, mit blicken auf die vergangenheit nach dem vorzüglichen buch von Maigne, *Histoire de l'industrie*.

Auch anschauungsmaterial ist reichlich vorhanden. Das ist wo nur möglich zu benutzen. Es ist ja gerade ein vorzug des technischen kunstwerks, daß sich hier durch anschauungsmittel eine konkrete vorlage, eine art „lehr-tück“ schaffen läßt, ohne daß man gerade zum physikalischen experiment oder zur chemischen analyse zu greifen braucht.

All diese technische und wirtschaftliche litteratur liegt aber abseits vom wege der sprachlichen arbeit, wenn man einen eignen sprachlichen und sachlichen bildungsgang beabsichtigt und systematisch nach den bedürfnissen des volksbildes auszurichten strebt. Man muß dabei freilich immer neu lernen und immer umlernen, weil die organismen keine starren, sondern lebendige, fließende sich entwickelnde bildungen sind, und man muß den ganzen menschen, auch seine privatlektüre, in den dienst der arbeit stellen. Dabei ist auch die möglichkeiten gegeben, die eigene lebendige anschauung, das eigene persönliche erlebnis, den gewinn z. b. einer pariser reise, selbstgesehene und erlebte orts- und menschenbilder und handlungen, zu verwerten. Hier tritt auch im sprachunterricht der lehrer vor das buch.

Das ist eine aufgabe, bescheidener freilich und elementarer und weniger ansprüche an eine originelle auffassung stellend, weil es sich nicht um eigene forschung, sondern nur um geschickte kombination und darstellung handelt, nicht um das finden, sondern um das bearbeiten gegebenen stoffes, wie sie so bezeichnend und tief Wilh. Heinrich Riehl in seiner *Naturgeschichte des deutschen volkes* löst, Riehl, der nicht nur für die kunst zu reisen, sondern auch für die kunst geistig zu schaffen und zu belehren, auch für den neu-sprachler in der methode seiner sachunterrichtlichen arbeit in hohem maße vorbildlich werden kann.

Auch hier haben eigene versuche nicht minder wie auf dem gebiete der politischen kultur die gangbarkeit des weges bestätigt. Freilich kann man auch hier mißgriffe machen.

In dem wirtschaftlichen leben der gegenwart spielen, soweit es uns aus den zeitungsn öffentlich bekannt wird, die lohnkämpfe und streiks eine große rolle. Man könnte aus dieser tatsache den schluß ziehen, daß ein großer lohnkampf ein ge-

eigneter gegenstand wäre, um daran die form der wirtschaftlichen kämpfe der gegenwart, im hinflick vielleicht auf die große soziale frage, klarzumachen. Der anschluß an eine lektüre würde z. b. eine bei Engwer abgedruckte rede von Thiers gegen den streik oder das bekannte Coppéesche geicht *La Grève des Forgerons* geben. Das aber würde ein mißgriff sein. Es handelt sich auch hier nicht um kämpfe und konflikte innerhalb einer kulturform, sondern um positive bestand und dauernde kulturwerte.

Aber auch die kleinen, mehr idyllischen formen des wirtschaftlichen volkslebens gehören nicht in den französischen unterricht. Es kann sich nur um die großen charakteristischen modernen kulturformen handeln. Deshalb treten landwirtschaft und handwerk hinter handel und verkehr, industrie und technik zurück, weil dort der allgemeine kulturwert, der gegenwarts-wert und der nationale charakter nicht so offen zutage liegen wie hier.

Die positive arbeit und das große kulturleben kommen zu ihrem recht z. b. bei dem oben schon genannten versuch, ein wirtschaftliches bild der stadt Paris zu entwerfen, die sich nicht nur als politischer und sozialer, sondern sehr gut auch als wirtschaftlicher organismus fassen läßt. Auch die künstliche und vergängliche, aber außerordentlich charakteristische und in ihrem gegenwarts-, nationalen und allgemeinen kulturwert nicht zu unterschätzende organisation einer weltausstellung läßt sich auf dem wege des freien sachunterrichts schulmäßig fassen. Und nicht weniger wichtig für die positive arbeit wie für das große kulturleben sind die versuche, in denen das technische kunstwerk vor die organisation in den vordergrund tritt: weben und spinnen, *l'art de l'éclairage* nach Maigne und Figuier, den französischen bergbau, eisen und kohle, häuser- und brückenbau zu behandeln, die stätten der arbeit in der stadt Paris, die denkmäler der arbeit in der französischen landschaft zusammenzustellen.

Es liegt eine reiche möglichkeit vielseitiger kombination vor, weil hier alles fließender, freier, weniger fest gebunden ist als im staatlichen leben. Jedenfalls darf man sich nicht verleiten lassen, zu weit auf technische oder organisatorische

einzelheiten einzugehen. Das ist nicht sache des französischen unterrichts. Die arbeit ist auch hier nicht um ihrer selbst, sondern um des volksbildes willen da, und wenn die sachlichen ergebnisse, am maßstab technischen und wirtschaftlichen wissens gemessen — das für die fachschule und das spezielle unterrichtsfach, aber nicht hier zu gelten hat —, geringe scheinen, so ist diese arbeit darum doch keine vergebliche, weder vom standpunkt des volksbilds noch von dem der sprache, so bleibt sie trotzdem eine des französischen unterrichts durchaus würdige aufgabe. —

Das etwa wäre der anfang eines programms für die arbeit, die den französischen unterricht direkt an die gegenwartskultur mit ihren schöpfungen heranzuführen will, an das lebende literarische und das vergänglichere technische kunstwerk, an den politischen und wirtschaftlichen organismus mit seinem gegenwartsgesamt, in seiner modernen form. Das ist nicht nur theorie, sondern ein programm für praktische arbeit, es ist nur ein bildungsideal, sondern eine für den praktischen unterricht wohl zu überlegende aufgabe, deren lösung in der praxis zwar nicht leicht, wohl aber möglich ist.

Wenn man unsere neusprachliche reformbewegung vom standpunkt der vorstehenden ausführungen betrachtet, wird es klar, daß ende und ziel der arbeit noch nicht erreicht sind. Wer in seinem unterricht so unmittelbar aus der fremden sprache schöpfen will, wie es das ideal dieser bewegung ist, der kann nicht bei der sprachlichen arbeit stehen bleiben. Es zeigt nicht, für die aneignung des sprachlichen wissens in grammatik, wortschatz und aussprache neue grundsätze gefunden zu haben; es reicht nicht aus, für das erlernen des könnens, lesen, sprechen und schreiben, neue bahnen gewiesen zu haben. Wert und sache stehen in so innigem zusammenhang, daß der fremdsprachliche unterricht im sinn der reformbewegung nun auch zur systematischen ausgestaltung der sachlichen arbeit übergehen muß. Das ist eine konsequenz der neuen methode, in der eine menge aufgaben liegt.

Bei einer solchen ausgestaltung des sachunterrichts wird es sich einmal um die größere zusammenfassende arbeit handeln, wie sie in vorstehenden ausführungen versuchsweise angefangen,

aber lange nicht erschöpft ist. Einheitliche grundsätze über die behandlung der lektüre im dienste des volksbilds sind ebenso nötig wie ein kanon, der nach wenigen großen gesichtspunkten ihre wahl im ganzen regelt. Ein klares programm für die seite des unterrichts, die hier als freier sachunterricht oder als freie sprechübung bezeichnet wird, ist nicht minder unerlässlich. Sowohl die methodik der inhaltlichen behandlung als die didaktik der formgebung in der fremden sprache bedürfen bei der schriftstellerlektüre und bei der freien sprechübung, die beide kleine kunstwerke werden und organisch ineinandergreifen sollen, der auseinandersetzung und klärung. Die psychologie der arbeit, das verhältnis der sich ergänzenden analytischen und synthetischen behandlung beim herausarbeiten des volksbilds zu besprechen, ist auf dem gebiete der allgemeinen zusammenfassenden arbeit ebenso notwendig, wie eine antwort auf die wichtige frage, wie man den ethischen und national-französischen bildungsstoffe für unsere deutsche jugend in rechtem sinne nutzbar zu machen hat.

Und neben dieser zusammenfassenden allgemeinen arbeit geht die nicht minder wichtige und notwendige praktische einzelarbeit, die vom konkreten stoffe ausgeht und erfahrungen in der klasse sammelt und mitteilt, nicht nur, wie das litterarische kunstwerk, der eigentliche schriftsteller für das volksbild, zu behandeln ist, sondern auch, wie der politische organismus an der historikerlektüre und dem freien sachunterricht sich heraushebt, wie man dem technischen kunstwerk und dem wirtschaftlichen organismus im freien sachunterricht am besten beizukommen vermag. Das ist nach jeder richtung hin fruchtbar und anregende arbeit. Entweder man geht von der politischen institution aus — das französische heer im unterricht, die französische flotte in lektüre und freiem sachunterricht, die französischen kolonien usw. —, oder man nimmt die wirtschaftliche kultur vor — z. b. der französische handel in oberprima die weltausstellung von 1900 in 1b, die französische eisenindustrie —, oder man kombinirt eine anzahl schriftsteller einem großen zeitbild — z. b. die französische revolution in geschichtschreibung und freiem sachunterricht, der krieg von 1870/71 in geschichtschreibung und dichtung —, oder man

sch das menschenbild in den mittelpunkt, z. B. Napoleon I. in literatur und geschichtschreibung. Alle diese arbeiten würden für eine systematische ausgestaltung unserer sachunterrichtlichen aufgabe von bedeutung sein.

Wir möchten wünschen, daß diese richtung der arbeit auch anderen nützlich und eine wirkliche förderung unserer reformbewegung schiene. und würden uns freuen, wenn wir sie sachgenossen anregen könnten, uns ihre hülfe dazu nicht versagen.

Die nächste aufgabe, die sich auf diesem wege findet, und die sich unmittelbar aus der vorstehenden arbeit ergibt, muß den *kulturgrundlagen* gelten. Nachdem in vorstehender neben- einanderstellung auf die stellung hingewiesen worden ist, die das litterarische und technische kunstwerk, die politische und wirtschaftliche organisation im unterricht einnehmen sollen, ist die notwendige folge, die zu diesen kulturschöpfungen gehörige reihe begriffsreihe, die für die einfügung der kulturschöpfungen in den rahmen des volksbilds notwendigen und unentbehrlichen mittelbegriffe der *kulturgrundlagen* zu betrachten. Die *menschen- bauer*, *ortsbilder* und *zeitbilder*, die die französische litteratur und kultur dem unterricht liefern, und das, was wir *handlung* genannt haben, sind unter demselben gesichtswinkel zu prüfen, der auch ihnen eine bestimmte stelle zuweisen muß in der kassellektüre wie im freien sachunterricht im hinblick auf die zeichnung des volksbildes, in der sich die gesamte sach- unterrichtliche arbeit schließlich zusammenfassen soll.

Lippstadt.

M. LOWISCH.

## GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Fortsetzung.)

### 7. *Principles of their Classification.*

The last section gave a list of 22 English consonants, whose combinations, two by two, it will be the business of this paper to examine, in respect of the nature of their connecting glides. It is evident arithmetically that, if all these glides existed, they would number  $22 \times 21 = 462$ . But there are a few necessary deductions to be made. English *j*, *w* and *x* refuse to occupy the first place in a consonantal pair, for the simple reason that they all refuse to occupy the last place in a syllable. Add to this that *y* always, and *z* generally, refuse the first place in a syllable, and therefore also, generally, the second place in a medial combination of consonants. It then becomes clear that we shall seek in vain for about 100 of these arithmetically possible instances in actual English. But the capabilities of the language are such that there is hardly one of the remaining (about 360) combinations, for which good English examples cannot (and will not) be cited or regularly constructed for the purposes of this paper.

The subject is therefore a very large one, and can only be treated with perspicuity, and in a reasonable compass, by a judicious classification of instances. But that classification will only be judicious if we adhere rigidly to the axiom which we have already adopted, of proceeding from the simplest instances to the more complex.

It is much easier, however, to state that principle in the abstract than to follow it out in particulars. It might well be imagined at first sight that the combinations of toneless sounds would rank as simpler than those of toned sounds. For the toneless sound itself is simpler: it does not contain that element of musical tone which is so prominent in the toned sound. Yet this assumption would be untrue. The connective phenomena of toned sounds are, on the whole, simpler. The reason of this is that toned sounds are in a healed majority, even among consonants. One or other member of the pair is generally toned: the vowels to which they lead are always toned. Consequently, the effect of the presence of a toneless consonant in a pair is usually to make business for the glottis, — either an opening or a shutting or both, — which does not occur when both of a pair of consonants between two vowels are toned. The term articulation is often confined to the actions of the organs of the mouth and pharynx, but it is used here to indicate the totality of organic actions which produce a sound, and includes therefore not only the actions of the oral and nasal organs, but also those of the larynx and lungs.

The other categories follow one another also in the order of their acoustic simplicity. Nasals and laterals contain little else but tone and resonance: when untuned (unvoiced) they are nearly silent. But the fricatives contain also strong friction, which persists when they are untuned. The plosives, in their turn, contain all these elements with the addition of an absolute stoppage, and of one or two percussive noises, — an applosion, or an explosion, or both. They therefore occupy the last places in this table, as well as in the more elaborate classification to be given in no. 8.

Let it be noted that all consonants without exception possess an on-glide, or an off-glide, or both, and that some portion of these glides is often very essential to the clear presentation of the sound to the ear. [The reader can put this to the test by uttering the nasals *m*, *n*, *ŋ* as forcibly as he can, with the nose open and the mouth firmly shut, and asking any bystander to distinguish them correctly from each

other, with his back turned. Seeing that these glides form the connective part of the consonant, they mark usually the beginning or the end of the longer and more complex inter-consonantal glides which are here to be investigated.

Articulation and sound must be investigated *pari passu*. It must be taken as an axiom that every change in the position of the articulating organs produces some objective mechanical change in the sound-vibrations, even when it is too minute to affect the ear, or to appear in the indications of fine phonographic machines. The first essential for the proper study of these glides is to know the articulation of each consonant and especially the position of its narrowest constriction. The table in no. 6 has been drawn so as to shew this at a glance, both by its horizontal and its vertical lines. It will be found on examination that the sounds on any given horizontal line succeed each other in the order in which their point of greatest oral constriction advances from the back to the front of the mouth: whilst sounds which stand upon the same vertical line, all have their chief constrictions at the same identical spot, and are differentiated by other features elsewhere.

These points of consonant constriction are distributed by no means evenly along the length of the voice-channel. The table is therefore divided by two vertical lines, the first of which separates the constrictions in which the lips take part from those formed by the inner organs; whilst the second separates the constrictions formed in the fore part of the mouth from those formed between the velum (soft palate) and the back of the tongue. The physical interval represented by the first vertical line amounts only to the thickness of the teeth, but the second vertical line stands for an interval in the mouth (vacant in English of consonant constrictions) of 30 to 50 millimetres. The variation of this distance arises from the fact that the velar constrictions are much less stable in position than any of the others: they are moved forward by an adjacent front vowel, and backward by an adjacent back vowel. But the rest are exceedingly fixed. The labial constrictions lie all within the thickness of the lips: and those of the class here called lingual all lie within a distance of

25 mm from front to back, though not at equal distances, the outer two being further removed than the others.

There are therefore three marked regions of consonant articulation, — labial, lingual and velar: and the constrictions contained in each of them are so near to each other, and so sharply divided from the rest, that combinations of consonants articulated within any one of these regions may fairly be called *homorganic*, and the rest *heterorganic*, or more loosely and briefly, *near* and *distant*. It is manifest at sight that the glides between homorganic consonants will, as a rule, be readier, shorter and simpler than between heterorganic ones. But this rule is subject to very striking exceptions. The glide between homorganic sounds may on the one hand be sometimes cumbersome and long. Of this a certain South-Western pronunciation of such a word as *feel* (*di:l*) may be taken as example. The hard palate is approached by the tongue, in articulating both the *e* and the *l*, in identically the same spot. But the mode of approach is totally different. For *e* the tongue is well convexed, both longitudinally and laterally, and the tip is quite low: but for this *l* the tongue is quite concaved, and the tip is not only raised, but turned inward, so that the under-surface of the tongue touches the hard palate. It is impossible to pass from one of these sounds to the other without a perfectly audible glide. And the reason is clear. The transition demands a wholesale transformation of the shape of the tongue. This in its turn demands time. And during that time the musically vibrating current of air from the glottis does not cease, but produces the ever-changing, somewhat nondescript sound which we call a glide. The above example (not entirely consonantal) has been given because it is not difficult for the reader to reproduce and to hear it for himself.

On the other hand there are often combinations of two heterorganic or "distant" consonants which do not necessarily demand any long glide. Much depends on the articulatory interdependence or independence of the two sounds to be combined. The movements of all labial constrictions (except those of *w* and *v*) are no organic hindrance to any other constrictions with which they may be associated: for the muscles

involved in them are separated from all other vocal muscles by a good solid wall of bone. Let the reader carefully examine his pronunciation of *able*: he will probably find that the *l* constriction is already formed before the *b* is exploded. Let him conceive the intention of pronouncing *blue*, but refrain from pronouncing it: he will probably find his *l* in position before he has begun even to pronounce the *b*. But this independence by no means exists in compounds where one consonant is lingual and the other velar. The velum, it is true, is fairly independent in its movements, but the tongue is one and indivisible; and no part of it can be moved without producing some consequent movement in other parts. The chief result of this is, that the formation of a velar constriction must wait upon the destruction of a previous dental constriction; and *vice versa*. This again demands time, and a glide is necessarily uttered, in the length of which distance always counts for something.

Another feature must not be lost sight of — the relative inwardness or outwardness of the two constrictions involved. If the reader will carefully compare the *ɹf* and *fs* glides in *glassful* and *half-said* he will probably hear that the former is longer.

On the principles now laid down, it is possible to map out a classification of English consonant combinations, in a rising order of complexity, which will serve afterwards as headings for sections treating of each variety separately.

#### 8. *Classified List of Consonant-pairs in English.*

		<i>Examples.</i>
I. Geminated		home-made, book-case
II. Geminated, with loss or gain of tone		love-feast, back-garden
III. First element = nasal		
1. Second = other nasal		panning
2. " = near consonant (not nasal)		
(a) toned		ember, ending
(b) toneless		empire, mention ( <i>ɹf</i> )

3. Second = distant consonant (not nasal)

- (a) toned  
(b) toneless

inborn, grimly  
something, lengthy

IV. First element = lateral

1. Second = near consonant

- (a) toned  
(b) toneless

older, palsy  
belted, healthy

2. " = distant consonant

- (a) toned  
(b) toneless

vulgar, solvent  
bulky, pulpy

V. First element = toned fricative

1. Second = near toned fricative

clothier, furzy

2. " = distant toned fricative

bovril, saviour (rj)

3. " = near toneless fricative

rose-thorn, purzy

4. " = distant toneless fric.

love-sick, reposeful

5. " = near consonant (not fricative)

- (a) toned  
(b) toneless

wisdom, movement  
clove-pepper, nose-tip

6. " = distant consonant (not fricative)

- (a) toned  
(b) toneless

nose-bag, wave-girt  
dovetail, cheese-cutter

VI. First element = toneless fricative

1. Second = near toneless fricative

pathside, glass-shade

2. " = distant toneless fric.

half-said, glassful

3. " = near toned fricative

sheath-zine, disrupt

4. " = distant toned fricative

afraid, misvalue

5. " = near consonant (not fricative)

- (a) toneless  
(b) toned

half-past, wash-tub  
house-dog, faithless

6. " = distant consonant (not fricative)

- (a) toneless  
(b) toned

after, asking  
half-done, bushman

## VII. First element — toned plosive

- |                                     |                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Second = distant toned plosive   | redbeard, dogbite                |
| 2. " = " toneless "                 | ebb tide, ragpicker              |
| 3. " = near consonant (not stop)    |                                  |
| (a) toned                           | fiddler, submit, rigid <i>dʒ</i> |
| (b) toneless                        | clubfoot, bedside                |
| 4. " = distant consonant (not stop) |                                  |
| (a) toned                           | hobnailed, exult ( <i>gʒ</i> )   |
| (b) toneless                        | absent, steadfast                |

## VIII. First element — toneless stop

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| 1. Second = distant toneless stop   | baptist, note-paper, active                    |
| 2. " = " toned "                    | lapdog, backbite                               |
| 3. " = near consonant (not stop)    |  |
| (a) toneless                        | cupful, riches ( <i>ʃ</i> )                    |
| (b) toned                           | shipmoney, creature ( <i>ʒ</i> )               |
| 4. " = distant consonant (not stop) |  |
| (a) toneless                        | option, suction ( <i>ti - ʃ</i> )<br>buckwheat |
| (b) toned                           | reply, boatman.                                |

A general principle may here be advantageously stated, before going further: it is that when the transition from consonant to consonant involves several muscular acts, it is very necessary to consider first of all whether, and how far, any of these acts are interdependent; or whether, on the other hand, they are free to follow one another in any order that can be assigned to them.

9. *Geminations.*

It will be seen from the table of English consonants that their possible geminations are as under. Those in brackets are wanting in actual speech.



increased. There is therefore a more rapid flow, through a narrower passage. The result is a keener, shriller friction. This result is more prominent in the toneless than in the toned fricative, because the open larynx gives freer play to the pressure of the lungs; and it is particularly prominent in cases where the syllable containing the second consonant of the combination is accented: e. g. in *giveth thanks*. It is therefore not simply by stress, but partly by this sharpening of friction, that the gemination of the toneless fricative is heard. The reader is recommended, in this and all subsequent cases, to pronounce carefully all the examples above given, so as to realise the differences here noted, as well as any others which may arise. Tonelessness has also a lengthening effect, of which more will be said under the toneless geminated plosives.

These geminated plosives come next under consideration — first the toned and then the toneless; and there is in each case a distinct advance in complexity. This is especially the case when the two consonants (*bb*, *dd*, *gg*) are not diphthongised, for there is then a long and complex intervening glide, comprising off-glide, tone-glide and on-glide. But this case is rare. It may be heard in French declamation, e. g. in *robe blanche, grande dame, langue gâtée*; but seldom elsewhere, and never in English. In English each pair is diphthongised completely: the first *b d g* has quite lost its explosion and off-glide; and the second one, its on-glide and applosion. The reader will easily realise this by pronouncing the examples given at the head of this section. It follows therefore that the double *b*, *d*, *g* differs chiefly from the single *b*, *d*, *g* in duration. It contains only one applosion, one stoppage and one explosion, just like the single consonant.

But is that all? No. We note at once that the single consonant may be prolonged considerably without giving any sensation of doubleness. Meyer (*Engl. Lautl.* p. 13) found that English medial *b* ranged from .076 sec. to .144 sec., whilst two or three instances of *bb* (in *herb-beer*) averaged but little longer than the long *b*, namely .177 sec. There is something then, besides length, which goes to create, for both speaker

and hearer, the sensation of doubleness. We soon find that this agency is that same reinforcement of stress, which was the chief cause of the feeling of doubleness in all the continuative consonants. But there is this difference, that this reinforcement takes place while the mouth is closed by the stop, and can only take effect externally when the stop is released. The result of that is, that the off-glide of the doubled consonant is stronger, more or less, than that of the single consonant. Its strength is affected not only by the energy, but also by the epoch of the reinforcement: if the latter takes place late in the period of stoppage, there is no longer time to compress the air in the mouth so as to produce a maximum explosion. The glide therefore in *bb*, *dd*, *gg* is organically an operation of the lungs, which may vary in energy and epoch, and is accompanied by an answering pressure between the constricting organs, which also varies concurrently in energy and epoch.

There appears to be no voluntary cessation of tone during the production of a toned stop, whether single or double, notwithstanding that the external silence, objectively considered, is practically complete. If the larynx vibrates more feebly, and at times ceases to vibrate at all, that is simply because it can vibrate no longer, — the passage of air between the chords being arrested by the ever-growing density of the air in the shut mouth. But at the moment of the reinforcement of pressure the passage of air between the chords is often temporarily renewed, producing what is called a *blatant*, whereby the speaker hears clearly that the reinforcement has taken place. He feels concurrently also the reinforcement of pressure between the constricting organs. It will be instructive to the reader to repeat this experience.

But the last word has not been said about duration. It has been shewn that the single *b d g* can be considerably prolonged without becoming double; but it is not true, on the other hand, that the diphthongised *bb, dd, gg* can be much shortened without becoming single. There is a certain minimum distance, within which a single applosion and a single explosion cannot be heard as separate sounds. This was fully shewn

when the Persistence of Sensations was spoken about. The minimum is not the same in all cases: it varies with the absolute and relative strength of the two stimuli; but it may be stated with some certainty that all double stops exceed .1 sec. in the duration of their stoppage.

The only geminated combinations which now remain to be considered are those of the toneless plosives; and nearly everything that has been said concerning the toned *bb, dd, gg* can be repeated concerning the toneless *pp, tt, kk*. The chief exception is that everything relating to tone, during or between the consonants, must be omitted. The breath and lungs and the constricting organs all operate in the same way: the phenomena of reinforcement and epoch are identical, but there is no musical tone. There is a secondary consequence, however, resulting from the removal of tone, which must be mentioned here. The operations of the lungs and breath, being freed from the obstruction of the closed and vibrating vocal chords, are in every way more energetic. This shows itself in several ways.

The energy of closure, and of the above described reinforcement of closure, rises in direct proportion to the energy of the lung-pressure to be resisted. The soft opposing surfaces are pressed more strongly together, yield further, and take more time to engage and to disengage themselves, than under the milder conditions of toned combination. Meyer's average length for medial *b d g* is .095 sec., against .111 for *p t k* and against his .177 for *bb* in *herb-beer*, he has .192 for *pp* in *hop-pole*.

#### 10. Geminations, with loss or gain of tone.

Toned fricative	<i>vf, θθ, zɜ, (wɜ, ʒʒ)</i>	love-feast, smooth thing, please Sir
Toneless "	<i>fv, θθ, sz, (ɜw, ʒʒ)</i>	half-veiled, hath them, this zeal
Toned plosive	<i>bp, dt, gk</i>	subpoena, bedtime, dog- cart
Toneless "	<i>pb, td, kg</i>	shipboard, outdoor, backgammon.

The combinations to be examined here differ only from the fricative and plosive pairs examined in the last section in respect of one new complexity, the opening or shutting of the larynx, i. e. the addition or subtraction of tone. But there is a secondary complexity arising out of this, which is again a matter of epoch, though not of just the same epoch as before. The gain or loss of tone has its own epoch, quite independently of the epoch of reinforcement of stress. Both are free to wander within the middle period of the constriction, provided always that the shorter of the two portions, into which either of them divides the whole constriction, amounts to an audible minimum. Otherwise, the consonant concerned loses that portion of its sound, and is heard as something different.

The habits of English in respect of the epoch of tone are very regular and characteristic: if tone is to be lost, the epoch is early; and if it is to be gained, the epoch is late. But it by no means carries the epoch of reinforcement with it. The reader may easily test this, by repeating the six illustrative examples given above. The speaker can readily identify the epoch of reinforcement, through its association with the sudden, simultaneous increase in pressure between the constricting organs; and he can also identify by ear the epoch of the gain or loss of tone: but whilst in the three examples given for *rf*, *dt*, and *z*, the epoch of stress is felt to come after the epoch of the loss of tone, in the three examples given for *fr*, *td*, and *sz*, it is felt to come before the epoch of the gain of tone. Even an inexperienced observer can test these last three examples: for if he arrests himself at the moment when he thinks he is stressing his *r*, *d*, or *z*, (as in *half-rebel*, etc.) he will find that he has not reached the *r*, *d*, or *z*, yet, but is still producing the mere hiss (without the *r*, *d*, or *z*, or at best a merely whispered *r*, *d*, or *z*).

A similar observation may be made on the examples of *pt*, *kg* (*shipboard*, *catdoor*, *backgammon*), where the experienced observer easily notes that the act of reinforcement is distinctly posterior to any action of closing the larynx, or to any sensation of incipient tone. It appears therefore that in the combinations treated in this section, the glide involves (1) a reinforcement

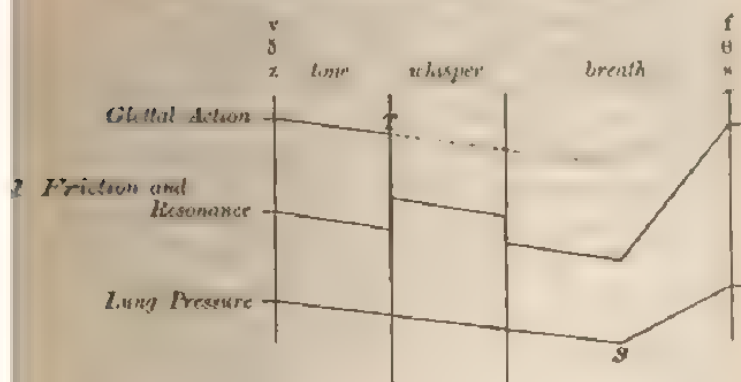
of lung pressure, (2) an answering and practically simultaneous tightening of the oral closure, and (3) an opening or shutting of the glottis, of uncertain epoch. In English the opening of glottis usually precedes the lung-reinforcement: but its closing usually follows that reinforcement. This is just as true of plosive as of fricative combinations, although it, and its effects, remain inaudible to the hearer until the explosion of the second consonant.

The glides treated in this section are more complex than those of the pure geminations treated in the last. They will perhaps be best grasped by setting some of them out in the form of diagrams. For that purpose the first thing to be settled is where the glide is to be considered to begin, and where to end. Strictly, all is glide from the moment when the first articulation and sound begin to be relaxed until the moment when the second articulation and sound are fully established. But the beginnings and endings of these changes in all combinations of continuant sounds are relatively gentle and slow, and the sound produced differs so slightly from that of the preceding or following continuant, that the ear accepts them as part of the same sound. Outside that limit the whole interval must be assigned to the glide.

In the following diagrams of the English glides last described three lines are shown, (1) the line of glottal activity, in which the line, when continuous, indicates tone; when broken, indicates whisper; and when dotted, indicates noiseless breath; (2) the line of oral friction and resonance and (3) the line of internal stress, indicating broadly the rise and fall of lung-pressure. The letter *T* in the first line indicates the epoch of the gain or loss of tone: and the letter *S* in the last line indicates the epoch of the reinforcement of stress. Note that in the fricative combinations the rise and fall of internal stress represents *pari passu* the rise and fall of friction, and also the rise and fall in the energy of the oral constriction. But this parallelism does not subsist in combinations of plosives, because constriction is then no longer proportionate to stress, but is for a time absolute; friction during that time ceases, and all efforts of internal stress remain nugatory until the explosion is effected.

The combination *td* is supposed to be recorded three times in Scripture's "Rip" record, — in the words, "What do you?" and "What do I?", plates III and IV; but they are in each case very brief and apparently more or less collapsed. The first is about .1 sec. long, and may therefore have been a real though very brief, *td* combination; but the second is quite too short to represent anything more than a single sound, probably heard as a *d*; and the third shews no cessation whatever of tone, and consequently can only represent a quite imperfect *d*, not totally closed. I am making these notes on want experimental tracings as a contribution to that co-ordination of phonetic evidence and phonetic knowledge which is the crying need of our time. Hitherto the physiological phonetician has nearly ignored the experimentalist, and the experimentalist has sometimes given physiologically absurd interpretations to his own results. This state of things calls loudly for a remedy, and the only way by which that remedy can be sought and attained is the careful, judicial comparison of apparently discordant observations.

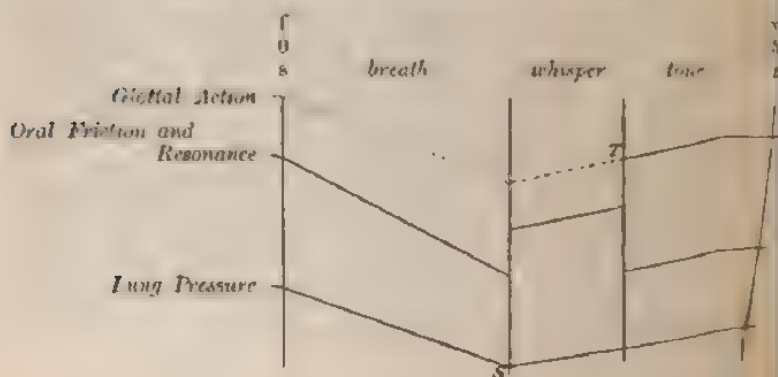
(Diagram of *rf*, *θd*, or *zə* glide in English.)



This diagram shews at a glance that there are commonly three phases in the English *rf*, *θd* or *zə* glide, — the first, an actual untuning and slackening of the *r*, *d* or *z*; the second, a whispered and slackening form of the same consonant; the

third, a very weak and drooping *f*, *θ* or *s*; and the fourth, a strong and rapid transition from this weak *f*, *θ* or *s* to a strong and efficient form of the same consonant. The second consonant of the pair is thus reached and constituted. The glide is over: its work is done. The equality of the four phases in the diagram is, of course, merely schematic. The third is the most variable phase, and at times disappears.

(Diagram of *fr*, *θl* or *sz* glide in English.)



This diagram of the reversed combinations shews only three phases of change, because the breath-phase is no longer broken in two by the invasion of stress. The phases follow each other in an inverted order, — breath, whisper, tone, instead of tone, whisper, breath. Whisper is now the most variable phase, but is probably never absent in English.

Let it be noted that the pressure here graphically displayed is the internal pressure exerted, not the external work done. It is the latter fact which is recorded by a *Mary* curve. Pressure during a toned sound and during a toneless sound, respectively, may at times be exactly equal, but the record of the tambour will be vastly different, because the open glottis allows a vastly greater mass of air to be hurled forth at this pressure than the vibrating glottis does. The whispering glottis is intermediate in its effects.

It is better not to attempt diagrams for the plosive pairs *bp*, *dt*, *gk*, and *pb*, *td*, *kg*, because they have a certain *air*.

signify. A plosive consonant is never exactly the same thing to the hearer as it is to the speaker. The latter, in pronouncing *b*, or *dt*, has many muscular and acoustic feelings which closely resemble those which he had in pronouncing *cf* or *ss*. In fact, our diagrams of the latter will serve roughly to inform us what the speaker may feel and know about the utterance of a plosive pair.

The tone vibrations of the first element do not cease for the speaker (as they do for the hearer) at the instant that the stop appodes. To him its vibrations continue to be heard for a short time, inwardly; and if E. A. Meyer's throat-register may be trusted, there is a brief phase of whisper after that; though probably the speaker himself cannot hear this. Both the tone phase and the whisper phase are greatly foreshortened, by the fact of stoppage, which speedily arrests the flow of air through the glottis. But both phases seem to be there; and so is the long breath phase, which terminates the glide. It is true that it is only breath *in posse*, — an open larynx, and little more. But even in this potential state it has its epoch of reinforcement, exactly like the breath-glide of the fricative, and accumulates in its second half possibilities of explosion which it did not possess at all in the first. Thus the *bp*, *dt*, *gk* glides possess internally the same four phases which have been mapped out for *cf*, *dt*, *ss*. And in like manner it may be shewn that the *pb*, *td*, *lg* glides possess internally the three phases mapped out for *fr*, *cul*, *sz*; and likewise that the speaker is (or may be) conscious of a good deal of this.

But the hearer has no direct consciousness of this; it is all absolutely unheard and unfelt by him. To him the glide between any one of our plosive pairs is a brief and featureless silence, — so brief usually indeed, that it hardly affects him as a silence, but rather as a sudden break and change of sound. He simply hears the thud of the applosion of the toned stop, and the crack of the explosion of the toneless one (or *vice versa*, in the second set of pairs), and mentally notes their difference.

(Fortsetzung folgt.)

Liverpool.

R. J. LLOYD.

## BESPRECHUNGEN.

GLAUNING, FRIEDR., dr., professor und schulrat in Nürnberg, *Didaktik und methodik des englischen unterrichts*. 2. auflage. München, C. H. Beck, 1903. *Handbuch der erziehungs- und unterrichtslehre für höhere schulen*, herausgegeben von dr. A. BAUMEISTER, 3. band, 2. abt., 2. h5/1fr 110 s. M. 2,50, geb. m. 3,50.

Diese zweite auflage bedeutet gegenüber der vor längeren jahren erschienenen ersten ausgabe nicht nur insofern einen fortschritt, als der verfasser von seinen kritikern gelernt hat, sondern auch in den wichtigeren punkte, daß er selbst durch eigene erwägungen und erfahrungen in entscheidenden fragen, so besonders was die lautschrift und das übersetzen in die fremdsprache anbelangt, zu anderer ansicht gekommen ist. Will dies bei einem beliebigen einzelnen wenig besagen, so wird es bedeutungsvoll, wenn es sich um einen schulmann in angesehenen und verantwortlicher stellung handelt, vorzüglich wenn diesem zur verbreitung seiner anschaungen ein so hervorragendes und vielbenutztes werk wie das Baumeistersche handbuch zur verfügung steht. Der stärkste eindruck, den die lektüre dieser neuen bearbeitung der *Methodik und didaktik des englischen unterrichts* erweckt, ist der, daß sie das werk einer höchst besonnenen, durch keine parteirücksichten vorgeingenommenen persönlichkeith ist, die niemals die höheren bedürfnisse der schule aus dem auge läßt und daher den zu ihnen führenden wegen gegenüber mit völliger freiheit verfährt. Dies gilt besonders von Glaunings stellung zur reform. Man hat das gefühl, daß er zu ihr steht wie Paulus zum christentum, nur daß seine umkehr nicht das ergebnis einer einmaligen plötzlichen erleuchtung gewesen ist, sondern sich allmählich vollzogen hat und vielleicht heute noch nicht ganz abgeschlossen ist. Auch darin hinkt der vergleich, daß Glauning sich völlig freihält von fanatischer bekämpfung des alten glaubens, dessen gute seiten er vielmehr willig anerkennt. Will man den verfasser einer bestimmten gruppe zuschreiben, so muß man ihn wohl zu den vermittlern zwischen der alten und neuen methode zählen so

freilich, daß er in dem parallelogramm der kräfte sich nicht auf der diagonale bewegt, sondern sehr stark der linie der reform anhebt. Dabei ist er nicht ganz der so nahe liegenden gefahr entgangen, dann und wann mit sich selbst in widerspruch zu geraten, sei es nun, daß einzelne teile des von ihm vorgeschlagenen verfahrens sich nicht recht aneinanderschließen, oder sogar, daß an verschiedenen stellen seines buches dieselbe frage nicht immer die ganz gleiche lösung findet.

In einer durch kürze und klarheit ausgezeichneten einleitung setzt sich Glanung zunächst mit den grundlagen des englischen unterrichts auseinander. Als ziel gilt ihm, „dem schüler eine solche kenntnis der englischen sprache zu vermitteln, daß er in stande ist, geschriebenes und gesprochenes englisch zu verstehen und sich zum ausdruck einfacher gedanken mündlich und schriftlich der englischen sprache zu bedienen“. Ist damit positiv der eigentliche zweck des unterrichts, wie es sich geführt, in diesen selbst verlegt, so stimmt damit auch negativ die ablehnung der „formalen bildung“ im sinne der besonderen sprachen schulung durch die grammatik und der „förderung des intelligenz“ durch die pflege der übersetzung in die muttersprache. Wie die, welche den pflingsten 1904 auf dem Kölner neuphilologentage gehaltenen vortrag des oberlehrers dr. Waag aus Karlsruhe über den bildenden wert der übertragung ins deutsche gehört oder gelesen haben, werden mit ganz besonderem interesse davon kenntnis nehmen, daß hier ein anderer hervorragender süddeutscher schulmann, im vollen bewußtseis zu dieser ansicht, die wirkung des übersetzens auf das deutsche sprachgefühl eher für schädlich als für nützlich erklärt und in folgerung der reform, diese übung nach möglichkeit zu beschränken, zustimmt. Wenn ferner Waag in Köln den satz aufstellte, daß durch das aufgeben der übersetzungsmethode die neuphilologie darauf verzichte, es an allgemeinem bildungswert mit dem altsprachlichen unterricht aufzunehmen, so legt wiederum Glanungs ganzes werk, und darin vorzüglich die einleitung, lautes zeugnis ab gegen eine solche schlußfolgerung. Ebensowenig wie das streichen der sprachen schulung durch die grammatik“ das aufgeben der formalen bildung überhaupt bedeutet, verliert der neu sprachliche unterricht durch die ausschaltung des deutschen irgend eines seiner allgemein bildenden elemente. Glanung legt gerade auf die formale und reale verknüpfung mit den übrigen schulfächern einen ausschlaggebenden wert. Das in den meisten lehranstalten spät beginnende englisch kann und soll in enge organische verbindung mit den übrigen sprachen, an erster stelle der muttersprache, treten. Und für den inhalt brauchen wir noch viel weniger eine isolierung zu befürchten. Wo gäbe es für uns deutsche wohl eine näherliegende und willkommene bereicherung, als die aneignung der englischen litteratur und kultur! Und so braucht denn auch die höchste und wertvollste apperzeption mit den in uns

ruhenden allgemein menschlichen ideen, vorzüglich den ästhetischen und ethischen, nicht zu kurz zu kommen. Wenn aber durch alles das endlich die rechte gesinnung gegen das land und seine bewohner in der jugend erzeugt wird, so haben wir ein ziel erreicht, das an innerem wert sich mit dem ideal des humanistischen unterrichts messen darf.

Nach der allgemeinen einkleitung behandelt Glauning zunächst die *ausprache*, und zwar tut er dies mit einer ausführlichkeit und gründlichkeit, die an sich schon ein unbewusstes zeugnis dafür abgibt, wie tiefgehende und dauernde wirkung die reformbewegung auf die methode des neu sprachlichen unterrichts geübt hat. Aber aus dem geist, in dem dies kapitel geschrieben ist, trägt durch das stempel des neuen lebens, wenn auch der verfasser bei der prüfung der einzelfragen sich an kein programm gebunden fühlt, sondern eigene erfahrung und die jeweiligen bedürfnisse der schule den ausschlag geben läßt. Den phonetischen vorkursus lehnt er ab und will die theoretische belehrung der schüler auf gelegentliche winke beschränken. Auch scheint es ihm nicht richtig, der klasse ein system der englischen laute vorzuführen; an seine stelle setzt er *musterwörter*, die, richtig gewählt, den schülern eine gute einsicht und übersicht gewähren und auch inhaltlich dadurch unanfechtbar werden können, daß sie im zusammenhange sinnvoller einzelsätze auftreten. Entscheidend ist dabei das richtige versprechen durch den lehrer, doch soll von weitem herin das ohr des schülers unterstützt werden durch das auge; wenn das lautbild soll das schriftbild treten. Diese letzte forderung ist schon vermuten, daß Glauning der ausschließlichen verwendung der lautschrift im anfangsunterricht skeptisch gegenübersteht, wenn er auch andererseits begrüßt, daß die preussischen lehrpläne von 1861 die frühere verbannung der phonetischen schrift aus der schule aufgegeben und damit für weitere praktische versuche die bahn geöffnet haben. Zurzeit hält er für das richtigste das Wagnersche verfahren, wonach das orthographische und phonetische wortbild von anfang an nebeneinander gegeben werden. Für die schriftlichen übungen möchte er die phonetische schreibung ganz ausschließen und überhaupt das orthographische bild an die erste stelle setzen.

Das zweite kapitel des besonderen teiles handelt von der *leser*, der die aufgabe zugeschrieben wird, gewissermaßen den aufenthalt im auslande zu ersetzen und dem schüler die gedanken- und gefühlswelt des fremden volkes zu erschließen. Bei der auswahl müssen daher geist und gemüt voll zu ihrem rechte kommen; aber dem inhalt darf aber auch andererseits nicht vergessen werden, daß an dem stoff der schüler sich die sprachliche form aneignen soll. Daher müssen teile in der umgangssprache durchaus den ausgangspunkt bilden und dürfen auch später nie ganz übergangen werden. Neben die alltägliche geschichtliche und beschreibende prosa müssen indes von anfang an schöngeistige werke treten, und der oberen stufe sollten die klassiker folgen.

nike von Shakespeare, Milton, Byron nicht vorzuenthalten werden. Selbst auf den gymnasien würde Glanung wenigstens das eine oder andere drama des großen briten ungern vermissen. Bei der feststellung der lektüre scheint ihm die aufstellung eines kanons sehr dienlich, wenn dabei im vergleich mit dem klassischen unterricht eine größere wahlungsfreiheit gewährt und dem fortschreiten der kultur- und geschichtsgelehrte durch rechtzeitiges ausscheiden und erneuern der lektüre Rechnung getragen wird. Ebenso empfiehlt er eine chrestomathie, wesentlich für die realen stoffgebiete, und so, daß jedenfalls die lyrischen stücke von diesen auch äußerlich getrennt werden. Bei der frage der behandlung der lektüre beschäftigt sich der verfasser vor allem eingehend mit dem in der neueren pädagogik vielerörterten gebiet der häuslichen präparation der schüler. Hier wie sonst gibt er eine vortreffliche übersicht über die verschiedenen ansichten; er neigt aber dazu, das haus nach möglichkeit zu entlasten und die schule zu der eigentlichen lern- und arbeitsstätte zu machen, namentlich in den unteren und mittleren klassen. Einen besonderen wert legt er dem dem fleißigen gebrauch des notizheftes durch die schüler bei, wozu freilich einzuwenden ist, daß dieser, übertrieben oder vom lehrer streng kontrolliert, leicht zu einem argen mißbrauch werden kann. Die behandlung der lektüre gliedert sich nach Glanung in vier stufen: bewältigung der aussprache, sprachliche und sachliche erklärungen des textes, übersetzung ins deutsche, aneignung des inhalts. Auch hier wieder erkennt er die von den vertretern der direkten methode gegen das häusübersetzen erhobenen bedenken als begründet an, und er will daher auch darauf verzichten, soweit (namentlich in den oberen klassen) ein volles verständnis des textes ohne dies erreicht wird. Jedenfalls ist es ihm weder selbstzweck noch ein weg zur hebung des deutschen sprachgefühls, sondern lediglich ein, wie er glaubt, nicht immer nützlicheliebliches mittel, dem schüler die fremde sprache zu vermitteln. Daher ripfelt auch nicht der unterricht etwa in einer guten übersetzung ins deutsche, sondern in den in der fremdsprache erfolgenden freien besprechungen, die dem schüler veranlassung geben, den von ihm erworbenen formschatz der fremden sprache zum ausdrück eines bestimmten inhalts anzuwenden und sich hierdurch in dem besitz derselben stets aufs neue zu befestigen.

Sollen nun aber die schüler bei den freien besprechungen wirklich nutzbringend sein, so muß ihnen ein ausreichender *wortschatz* zur verfügung stehen. Für das englische liegt hier wegen seines gewaltigen reichthums an wörtern und Wendungen eine besondere schwierigkeit, und Glanung hat daher mit recht der frage, wie ein solcher besitz am besten zu erwerben und zu erhalten sei, einen ausführlichen abschnitt gewidmet. Die hauptquelle ist ihm die lektüre; wird sie richtig ausgenutzt, so sind besonders vokabularien, phrascologien und synonymische wörterbücher fähig zu entbehren. Das hauptmittel der aneignung ist ihm

das einprägen im zusammenhange des gedankens oder satzes, das soll das gedächtnis jede andere nur denkbare unterstützung erfahren anknüpfen an bekanntes aus anderen sprachen, etymologische erklärung hinweis auf die bedeutungsentwicklung, zusammenstellung von wortfamilien und gruppierung nach gleichen bildungsgesetzen. Erst jetzt wendet sich Glauning der *grammatik* zu, woraus schon ersichtlich ist, daß er ihr nicht mehr die zentrale stellung zuweist, die sie nach der alten methode inne hatte. Andererseits mißt er ihr aber doch einen größeren wert bei als viele anhänger der direkten methode. Ein großer vorzug der englischen grammatik ist ihre große einfachesheit, die in der deutschen schule noch dadurch verstärkt wird, daß der schüler fast alle schon fremde sprachen kennen und daher grammatische begriffe, ja ein grammatisches system mitbringen. Trotzdem ist Glauning, und wir stimmen ihm darin bei, glauben auch, daß er den meisten in der praxis stehenden lehrer auf seiner seite hat, ein besonders lehrbuch nicht nur, sondern auch einen besonderen, zusammenhängenden fortschreitenden grammatischen unterricht auch im englischen für durchaus notwendig. Dadurch wird einerseits die lektüre vor mißbrauch geschützt und andererseits eine sichere und klare einrichtung der bildungsgesetze der sprache und ein festes sprachliches wissen erreicht. Vortrefflich und den bedürfnissen des klassenunterrichts vollkommen entsprechend sind dann auch seine ausführungen über gestalt und gebrauch des grammatischen lehrbuches. Es soll sich auf das beschränken, was vom deutschen abweicht, ferner nur das enthalten, was die schüler auch wirklich nötig haben. Die herkömmliche anordnung nach den redeteilen kann man beibehalten, doch empfiehlt er sich, das zeitwort seiner wichtigkeit wegen voranzustellen. Abgesehen von der üblichen gliederung in aussprache, formenlehre, *et cetera* ist nichts einzuwenden, wohl aber erklärt sich Glauning gegen die unterbrechung der grammatischen erörterungen durch übungsaufgaben und lesestoffe. Wie bei der aussprache von den musterwörtern, so verspricht er sich hier großen nutzen von den *mustersätzen*, *wodurch* er mit verständnis und geschmack ausgewählt sind: die schüler lernen sie leicht und haben an ihnen für alle zeit ein vorzügliches mittel der wiedererinnerung an die grammatischen gesetze. Zum schluß dieses abschnittes kommt der verfasser auf die vielumtrittene frage, ob man den schüler nicht besser, statt ihm ein gedrucktes lehrbuch in die hand zu geben, die grammatik selbst aus dem lesestoff induktiv bilden lasse. Er verwirft diesen weg, der meist doch darauf hinausläuft, daß der lehrer dem schüler die grammatik diktire.

In dem nun folgenden kapitel, das vom *übersetzen* handelt, wendet sich Glauning zunächst mit dem schlagwort „natürliche methode“ auseinander, die er nicht einmal für die muttersprache, geschweige denn für die fremde, in dem sinne anerkennen kann, den ihr namentlich Gouin beigelegt hat. Im verlauf dieser erörterung erörtert

ob der verfaſſer dann weiter von dem grundgedanken der reform, als nach den bisherigen ausföhrungen vermuten ſollte. Er räumt der muttersprache bei dem erlernen des fremden idioms einen breiten raum ein, und zwar nicht nur, weil er es für ſchwerig hält, ſie zu entbehren, ſondern auch weil ſie als poſitive helferin dienen ſoll. Wir finden allerdings den ſatz, es ſei wünſchenawert, daß ſich der lehrer, ſoweit beſtand möglich, beim unterricht der fremden ſprache bediene, indes dieſes zugeſtändnis ſofort eingekränkt durch den zuſatz, jene möglichkeit werde ſich in der regel erſt auf der höheren ſtufe des unterrichts ergeben. Hier ſteht unſere erfahrung im direkten gegenſatz zur glaunung, nirgends läßt ſich, ſo glauben wir, die muttersprache leichter entbehren, als auf der unterſtufe, und, was noch wichtiger iſt, beſorgen ſchüler, die von anfang an daran gewöhnt ſind, nur die fremden laute zu hören und ſelbſt hervorzubringen, in den oberen klaffen vorzügliche forſchritte zu machen. Fangen ſie aber erſt in der mitte oder gegen ende des kuruſus mit der aufnahme und dem eigenen gebrauch der fremden ſprache an, ſo bleiben ſie meiſt ſtümper im ſprechen und ſprechen. Nicht ganz im einklange mit ſeiner ſchätzung der muttersprache als mittlerin der erlernung der fremdsprache ſcheint Glauning zu ſtehen, wenn er ſpäter dann weiterhin die *überſetzung in die fremde ſprache* beinahe ganz verurteilt. Nur als probe des jeweiligen erworbenen wiſſens und könnens der ſchüler mißt er dieſer übung eine gewiſſe bedeutung bei, während er andererseits hervorhebt, daß, wenn bei der abgangsprüfung dieſe hinüberſetzung beibehalten wird, ſie nicht die wirkung hat, daß der ganze unterricht dem banne dieſer beſetzung verfällt. Er ſähe daher ſtatt deſſen lieber ein diktat und eine mündliche prüfung.

Ein ähnliches ſchwanken zwiſchen alten und neuen anſchauungen finden wir in dem kapitel vom *ſprechen*. Glauning erkennt den hohen praktiſchen und idealen wert der ſprechübungen voll an und will ſie daher von anfang an in der ſchule ſorgſam gepflegt ſehen; dann jedoch hält er es wieder für notwendig, daß ihnen, namentlich wenn ſie an ſchwierigere texte angeknüpft werden, eine gründliche erklärung und beſprechung in deutſcher ſprache vorangehe. Überhaupt aber vermißt Glauning ſchon ein gewiſſes befangenſein in den mitteln und wegen des herkömmlichen unterrichtsverfahrens dadurch, daß das ſprechen als iſolierte ſprechübung aufgefaßt und als ſolche erſt gegen den ſchluß des ganzen buches behandelt wird, während es als das eigentliche element der ſprache anzuſehen und demgemäß an den anfang jeder methodik geſtellt werden ſollte. Wir bitten den verfaſſer, bei einer neuen auflage dieſe umſtellung einmal in erwägung zu ziehen, dann wird ihm von ſelbſt der begriff der beſonderen ſprechübung verſchwunden und der grundsätzliche gebrauch des englischen als unterrichtſprache an ſeine ſtelle treten. Was vom ſprechen, gilt endlich auch von den *freien ſchriftlichen arbeiten*, denen Glauning den letzten

abschnitt seiner auseinandersetzungen gewidmet hat. Wahrhaft fruchtbar werden sie erst, wenn sie nicht als besondere künstliche übung angesehen werden, sondern die natürliche betätigung des jeweiligen spezialkönnens der schüler sind.

Friedenau-Berlin.

Dr. BOCKE.

*Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller.*

1. W. E. H. LECKY, *English Manners and Conditions in the Last Half of the XVIIIth Century*. Herausgegeben von oberlehrer dr. H. HOFFMANN. Leipzig, G. Freytag 1903. IV und 98 s. text, außerdem 37 s. anmerkungen und verzeichnis der eigentümer. M. 1,50.

Eine bearbeitung des XXI. kapitels der *History of England from the Eighteenth Century* des am 23. 10. 1903 verstorbenen englischen lustigen William Edward Hartpole Lecky. Das händchen wird mit recht zu dem herausgeber zur lektüre in den oberen klassen und als grundlage für sprechübungen empfohlen. Die zehn kapiteln, in die der text nachgemäß gegliedert ist, führen uns in der anregendsten form die umwälzungen vor augen, die das 18. jahrhundert England auf den verschiedensten gebieten seiner kultur gebracht hat. Sie behandeln: I. *Dress and Manners*. II. *Popular Amusements*. III. *The Theatre*. IV. *English Art*. V. *Popularisation of Knowledge*. VI. *Class Changes*. VII. *Agriculture*. VIII. *Manufactures*. IX. *The Penal Code*. X. *Crime*. Ich würde sie in prima lesen, und zwar mit statutarischer und literarischer durchnahme abwechselnd.

Vielleicht sind dem herausgeber einige bemerkungen und ergänzungen zu den anmerkungen willkommen: s. 2, z. 24, *kersey* verdient wohl eine erklärung, nachdem z. 1 *woolsted* besprochen ist; ebenso *drab or plush coat* s. 32, z. 26, und *copyhold* s. 35, z. 9. John Ramsay Mc Culloch 1789—1864 war nationalökonom, s. 22, z. 22. Was sind *cameos, intaglios*, s. 64, z. 15 und 16? Lord Ashley, s. 78, z. 8, der bedeutende staatsmann und philanthrop, der sich unausgesetzt für die verbesserung des losen der arbeiter bemühte. Sein voller name ist Anthony Ashley Cooper, Earl of Shaftesbury 1801—1885). Henry Walpole wird in der anmerkung zu s. 14, z. 21 nur als verfaßer des romans *The Castle of Otranto* genannt. Seine briefe, die Lecky benutzte, haben dürfte, wären ebenfalls zu erwähnen, da sie wegen ihres witzes und der vorzüglichen schilderungen seiner kreise noch jetzt als hauptwerk gelten. Hornsey (s. 44, z. 6) liegt nördlich von Highgate in Middlessex; daß es nördlich von St. James's Park liegt, ist bei der großen entfernung eine zu unbestimmte angabe. *The Lord of the Manor* steht s. 50, nicht 51. Sir John Sinclair (1754—1835) (s. 52, z. 5) vielleicht der fruchtbarste schriftsteller seiner zeit, war ein bedeutender schottischer nationalökonom. Hanway (1712—1786) (s. 9, z. 19), ein londoner kaufmann, hatte die absicht, durch Rußland einen handel

ersten zu eröffnen. Nach seiner rückkehr widmete er sich seinen pädagogischen werken und der abfassung seiner schriftten. Francis von s. 66, z. 17 lebte von 1736—1803, Lucy Aikin (s. 67, z. 32 von 1741. Daß Papin (s. 68, z. 25) als professor in Marburg auf der versuche gemacht hat, schiffe mittels dampfkraft fortzubewegen, ist etwas eigentümlich, da Marburg an der Lahn liegt. Papin war 1685 professor der mathematik in Marburg. Seine bekannten werke machte er in Kassel, „wohin ihn der landgraf Karl, der den rechen mann in seiner nähe haben und ihn mit allerhand physikalischen und mechanischen arbeiten beauftragen wollte, zu dauerndem inhalt berief“ (vgl. Münschers *Geschichte von Hessen*). 1707 bezug er nach England, wo er seine erfindung besser zu verwerten hoffte; starb dort im jahre 1714, in seinen erwartungen bitter getäuscht. Maryland (s. 86, z. 26, hätte erwähnt werden können, daß es seinen namen nach der gattin Karls I. führt. Temple Bar (s. 98, z. 11) bildet einen eingang zu Theobald Park, Waltham Cross. Es ist der park Wrens aus dem jahre 1679. Die *Isle of Thanet* (s. 44, z. 45) bringt genommen keine insel. *North Foreland* gehört zu ihr.

Im verzeichnisse der eigennamen vermisse ich folgende namen, die allerdings zum größten teil nur in den anmerkungen vorkommen, doch wohl noch wenigstens an ort und stelle gegeben werden könnten: Joshua (s. 1, z. 14), Welbore (s. 3, z. 4), Pall Mall (s. 3, z. 6), Percy (s. 7, z. 5), Tobias (s. 7, z. 5), Samuel (s. 8, z. 8, s. 19, z. 10), Del (s. 10, z. 20), Marston Moor und Naseby (s. 17, z. 29), Willoughby (s. 21, z. 21), Pierrepont (s. 28, z. 29), Carnarvonshire (s. 38, z. 16), Catesby (s. 61, z. 61), Coleridge (s. 35, z. 10), Anne Letitia (s. 29, z. 10), Sarah (s. 29, z. 9), David (s. 19, z. 6, s. 46, z. 32), Irene (s. 1, z. 29), Mr. Wakefield (s. 2, z. 5), Walter (s. 12, z. 8), Dormer (s. 13, z. 32), Gley (s. 19, z. 7), Singleton (s. 24, z. 6), Allan (s. 24, z. 20), Howick (s. 13, z. 13), Stockton und Darlington (s. 74, z. 7), Hyde Park (s. 98, z. 12), Annal (s. 2, z. 30), Joseph Andrews, Tom Jones, Amelia (s. 3, z. 34), (s. 4, z. 34), Anne Boleyn (s. 17, z. 16), Bernard Granville Lord Edoune (s. 28, z. 30), Spranger (s. 19, z. 6), Epsom (s. 18, z. 22), s. (s. 29, z. 27), Guy Fawkes (s. 33, z. 6), Fontley (s. 65, z. 24), es (s. 66, z. 17), Benjamin (s. 26, z. 25, s. 23, z. 21), Goadley Wood (s. 61, z. 18), Gulliver (s. 9, z. 13), Horatio (s. 72, z. 11), my (s. 54, z. 1), Lucy (s. 67, z. 32), Mediterranean (s. 66, z. 13), fge (s. 24, z. 4), Stanhill (s. 49, z. 12), Surrey (s. 4, z. 30, s. 18, z. 22), del (s. 44, z. 25), Ulleswater (s. 35, z. 10), Arthur Wellesley (s. 72, z. 11), dsworth (s. 35, z. 10), Wortley (s. 23, z. 20), Archibald (s. 1, z. 20), lofen (s. 1, z. 17), Macaulay (s. 1, z. 23), Abraham (s. 65, z. 20).

Zeiger Hooper, Wellington. In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von dr. Avo. STAMPFL. Mit 5 karten. Leipzig, G. Freytag 1903. XI s. einleitung nebst verzeichnis der

wichtigsten ereignisse aus Wellingtons leben. 118 s. text, 41 s. anmerkungen nebst verzeichnis der eigennamen. M. 1,60. Wörterbuch m. 0,50.

Das händchen ist die erste deutsche schulausgabe einer lehrbuchbeschreibung des eisernen herzogs. Nach der 1843 erschienene monographie des englischen journalisten George Hooper wird in 10 kapiteln die lauffahn Wellingtons als feldherr und staatsmann ausreichend dargestellt. Die karten sind in den text aufgenäht. Der gebrauch wäre leichter, wenn sie am ende des buches zum herausklappen angebracht wären. Warum ist die von Ostiens nicht einem englischen geographiebuche entnommen? Die karten von Spanien sind nur von zwei kleinen skizzen (Torres Vedras und Vittoria) veranschaulicht. Eine karte der ganzen halbinsel ist aber zum verständnis des abschnittes unbedingt nötig. Natürlich würde eine landschaftsskizze, die nur die im text vorkommenden namen enthält, vollkommen genügen. Eine solche ist zur schlacht bei Waterloo gegeben. Sie enthält nur zu viele namen, die nicht vorkommen, während andere wichtige nicht darauf sind.

Die anmerkungen sind mit großem fleiße ausgearbeitet. Vielleicht hätte es sich aber empfohlen, auch das eine oder andere deutsche werk zu benutzen, schon um die englische darstellung zu prüfen. Wenigstens wäre der anteil der deutschen legion an den kämpfen Wellingtons noch etwas mehr hervorzuheben. Ich würde auch die preußischen regimente erwähnen, die jetzt die überlieferungen der tapferen schaar zu pflegen haben und entsprechende abzeichen tragen: die königsulane, das hannoversche husaren-regiment nr. 15, das f. r. regiment prinz Albrecht von Preußen nr. 73, die 10. jäger, das artillerie-regiment Scharnhorst nr. 10, die 9 dragoner und 10 pioniere v. Napier (s. 61, z. 19) ist wohl Sir William Francis Patrick gemeint. Sein bruder Sir Charles James focht auch in Spanien. Hatte nicht Lord Melbourne (s. 114, z. 3) auch eine anmerkung verdient? Ich vermissen ich eine notiz zu Poona (s. 81, z. 27).

Im verzeichnisse der namen fehlen: Anglo-Sicilian, Bonaparte, Britons, Carlists, Channel, Colville, Danish, Emmanuel, English, Flenus, France, French, Frederick, Germany, Ghent, Guyot, Her, Henry, Italian, Italy, Lambert, Lethé, Paris, Pictou, Pirch, Pyrene, Spanish, Turkey, Victoria, Wavre. Sind die o in Aleantara wohl (bis auf das dritte) lang zu sprechen? Dalrymple hat den tonkürzel auf der ersten silbe. Das zweite o in Logroño kann auch kurz gesprochen werden. Das ck in Maestricht ist bei englischer aussprache doch gleich k. Ließe sich nicht bei allen spanischen namen eine englische aussprache geben? Das wörterbuch ist zuverlässig.

Das werken ist in der tat zur lektüre in prima, besonders militärischer anstalten, geeignet.

Sir Walter Scott. *The Talisman, a Tale of the Crusaders*. In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von J. Benz. Wien, F. Tempelky. 1903. VIII und 119 s., 16 s. anmerkungen. 1 kr 80 h. Wörterbuch 75 h.

Für VII recht brauchbare kürzung des Scottschen romans. Es würde sich empfehlen, auch ihr ein verzeichnis der namen beizugeben, da die aussprachebezeichnung in den anmerkungen manchmal *Sherbet* (s. 10, z. 19), wird nicht *schibit* gesprochen, sondern *schibit*. Der ladeort Gilsland (Gilsland Spa) liegt in Cumberland, nicht in Northumberland (s. 17, z. 2). Scott lernte dort seine gattin Alice (charpentier) kennen und verheiratete die gegend im *Guy Blasenring*. Markgraf Konrad (s. 19, z. 2) wurde 1192 könig von Jerusalem, aber er wurde bald darauf ermordet. Die aussprache *Konrad* ist wohl gewöhnlicher als *konrad*. *Edith* ist *idif* zu sprechen, nicht *schif*.

*London und französische schriftsteller der neueren zeit*. Herausgegeben von J. Klaffier. XVIII. bändchen. Ausgabe A. Einleitung und anmerkungen in deutscher sprache. London Old and New. History — Monuments — Trade — Government. Ausgewählt von prof. dr. J. Klaffier. Mit 11 Abbildungen und einem plan von London. Glogau, G. Fleming. 1902. VI und 112 s. text nebst anmerkungen. Geb. m. 1,60.

Das bändchen stellt sich den entsprechenden ausgaben anderer verlagen (z. b. Bahlens-Hengesbach II, 14, Besant, London, und Harzen & Klasings *Rambles through London Streets*) würdig zur seite. Die abschnitte sind geschickt ausgewählt und erfüllen ihren zweck. Von der geschichte, entwicklung und bedeutung Londons, seinen hervorragenden bauwerken, sammlungen und denkmälern, dem handel und verkehr, der verwaltung usw. in großen zügen bekannt zu machen. Auch das. Der stoff ist neun verschiedenen werken entnommen, einheitlichkeit in sprache, stil und darstellung aber nach möglichkeit durchgeführt. Die bilder — ich würde noch den Palace of Justice und die Bank hinzufügen — befriedigen außer dem vom Tower s. 43), was keine genügende vorstellung von ihm gibt.

Die anmerkungen sind sehr knapp gehalten und geben nirgends eine aussprache der namen, ein mangel, der bei einem buche, das im wesentlichen zur privatlektüre und zu sprechübungen verwandt werden wird, doppelt fühlbar ist. Es fehlt eine note zu: Fulham, Notting Hill, Chelsea, Battersea, Piccadilly, Camberwell, Peckham (s. 1), Shoreditch (s. 17), Fenchurch, Tower Hamlets (s. 29), John Stow, 1525—1605 (s. 44), St. Peter's Chapel (s. 47) — die schne Edwards IV., Anne Boleyn und Graf Essex sind darin begraben —, Humphrey, Duke of Gloucester (s. 59), John Howard, 1726—1790 (s. 63), Limehouse, Rugby's Hole, Blackwall, Blackfriars (s. 65), Vauxhall (s. 66), Lambeth (s. 67), St. Giles' (s. 72), Royal Society, Royal Academy, University of London (s. 74), Wordsworth,

Covent Garden (s. 75), Gresham (s. 80), St. Margaret's (s. 91). Lord Clarendon (s. 25, z. 4) ist nach allen mir zugänglichen werken 1741 gestorben, nicht 1679. Über Temple Bar siehe oben bemerkung zu Lockys *English Manners and Conditions*. Ruskin s. 72, z. 25) ist im Jahre 1901 gestorben. Die bedeutung des kreuzes vor dem bahnkreuz von Charing Cross hätte endlich in der anmerkung zu s. 75, z. 14 angegeben werden können.

*Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neueren zeit*. Herausgegeben von L. BAULSEN und J. HENGESBACH II 5. *Greater Britain. India — Canada — Australia — Africa — The West Indies*. Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt von oberlehrer dr. J. KLAPPERICH. Mit 1 karte und 4 kartenschemen. 1900. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. M. 1,50; wb. n. 1,20.

Ein für einen freund von Masons *The Counties of England* II 5 derselben sammlung sehr willkommenes werkchen. Es versucht, eine frische und anmutige schilderung der außereuropäischen länder unter britischer flagge zu geben, mit ihren bewohnern, pflanzen, tierwelt, erzeugnissen, handels- und politischen beziehungen zum mitterlande bekannt zu machen, kurz eine genauere kenntnis von dem britischen weltreiche zu vermitteln, und hält sein versprechen. Das original ist für die sammlung geographischer unterrichtsmittel von Blackie & Sons, Glasgow, von einem namhaften schriftsteller verfaßt worden. Die sprache ist also durchaus einheitlich und modern.

Wer kein freund der spezialwörterbücher ist, wird bedauern, daß die aussprache der eigennamen im bändchen selbst fehlt. Das hätte sich wohl freilich zur lektüre in OIII und VII vorgeschlagen, wo ein lexikon vielleicht noch nicht in den händen aller schüler ist; ab würde es aber lieber kursorisch in OII oder VI nach durchnahme von Masons *Counties of England* lesen. Dann ließe sich wohl ein sonderwörterbuch entbehren, nicht aber ein verzeichnis der eigennamen.

Die kärtchen geben die namen durchweg in englischer form. Könnte ihre zahl nicht vermehrt werden?

*Velhagen & Klasing's sammlung französischer und englischer schulausgewerke. English Authors*, 83. lieferung. *Selected Stories from Our Village* by MARY RUSSELL MITCHELL. Mit anmerkungen. Herausgegeben von prof. dr. OTTO HALLBAUER. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1902. 88 und 29 s. Geb. m. 0,90; wb. m. 0,20.

Acht reizende erzählungen für mädchenschulen, nur schade, daß die sprache nicht ganz modern ist. Die anmerkungen wollen fremde veraltete wendungen kennzeichnen, bedürfen aber noch der ergänzung in dieser beziehung. Andererseits könnten manche anmerkungen gestrichen oder gekürzt werden.

Karlsruhe,

M. P. HIL.

Dr. EWALD GOERLICH, *Hilfsbuch für den französischen unterricht in den oberen klassen*. Mit einer karte von Frankreich und einem monumentalanplan von Paris. Leipzig, Rengersche Buchhandlung 1902. 110 s. M. 4 —; geb. m. 4,50.

Mit der veröffentlichung dieses buches hilft Goerlich einem längst empfundenen mangel ab. Es fehlte bis jetzt an einem werke, das zur vorbereitung der lektüre dient, und das in nicht allzu großem umfange die materialien zusammenstellt, deren durchnahme nötig ist, um den forderungen der preussischen lehrpläne nachzukommen. Diese verlangen: ein gründliches verständnis der wichtigsten schriftwerke der letzten drei jahrhunderte, eine kenntnis der wichtigsten abschnitte der literaturgeschichte, gewisse bekauntschafft mit der kultur und dem volkstum, und übung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremden sprache. Hieran gibt uns der verfasser auf s. 1—47 eine landeskunde, die den schüler mit der geographie, den staatlichen und administrativen einrichtungen, sowie mit den sitten und gebräuchen des französischen volkes bekannt macht. Hieran schließt sich auf s. 50—99 ein abriß der geschichte Frankreichs mit einem abhang s. 101—121, der fünf *Épisodes d'histoire* (*La France féodale au XI<sup>e</sup> siècle; Richelieu et Mazarin; La France sous Louis XIV; Louis XIV. Portrait de Napoléon*) enthält. Sie sollen den schülern zugleich als musteraufsätze dienen. In der folgenden literarischen übersicht s. 122—177 sind wie bei dem mündlichen abriß einige wichtigere abschnitte ausführlicher behandelt (s. 178—250). Die vierte abteilung bringt *Morceaux choisis d'auteurs français des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles* und zerfällt in einen prosaischen und einen poetischen teil. Der fünfte teil s. 221—288 ist mit *Connaissances utiles* und enthält: *Voyage à Paris. Règles de politesse. Sur la conversation. Une catastrophe de chemin de fer. Visite d'une fonderie à Creusot u. a.* Der sechste teil endlich s. 289—328 ist den französischen aufsätze gewidmet. Er gibt: *Conseils pratiques sur la composition. La marche à suivre pour faire une composition française* erläutert durch den aufbau des aufsatzes: *Le fer et l'or: montrer que le premier de ces métaux est plus utile que le second. Sur la phrase simple* ein abschnitt von sechs seiten, der sehr hübsche stilistische bemerkungen mit zahlreichen beispielen enthält. *Locutions pour servir à l'échappement d'une composition* anfangs, übergänge, schlüsse, und schließ auf 20 seiten eine zusammenstellung der wichtigsten synonymen. Alles dies ebenso wie die sonst im buche befindlichen anmerkungen in französischer sprache abgefaßt.

Es geht aus dieser kurzen übersicht hervor, daß der inhalt außerordentlich mannigfaltig ist, und daß das buch alles das enthält, was man sonst in besonderen werken suchen muß. Und wenn ich noch hinzufügen, daß die auswahl des gebotenen fast durchweg eine glückliche ist, so glaube ich die arbeit Goerlichs als ein für die schule sehr beachtbares werk bezeichnen zu können. Ein buch von solcher

mannigfaltigkeit kann natürlich bei seinem ersten erscheinen gleich in jeder hinsicht vollkommen sein oder alle wünsche befriedigen. Je nach dem standpunkt wird der eine hier zusätze, der andere vielleicht kürzungen verlangen; auch wird der gebrauch beim lesen sicherlich auf manche änderungen hinweisen. Und so glaube ich im interesse des buches zu handeln, wenn ich den verfassers zweite auflage auf einige punkte aufmerksam mache.

Auf S. 25, z. 24 heißt es von Notre-Dame: *On admire ses tours majestueuses, sa grande voûte, son intérieur imposant et ses bas-reliefs précieux*. Kann man wirklich die unvollendeten *bas-reliefs* nennen? — S. 26, z. 18, *Le corps de Victor Hugo fut déposé dans les catacombes du Pantheon près des tombeaux de Rousseau, de Voltaire et de Mirabeau*. Auf den vorschlag des Herzogs von Larochefort wurde allerdings die leiche Mirabeaus im Panthéon beigesetzt, jedoch kurze zeit danach wieder daraus entfernt, als man hoffte für seine beziehungen zum hofe gefunden zu haben gleiche. — S. 30, z. 1 *Bonaparte abandonna brusquement le commandement de l'armée d'Égypte à Kléber et débarqua à Cannes (1799)*. Nicht in Cannes sondern in Fréjus ist Bonaparte bei seiner rückkehr aus Ägypten gelandet. — S. 171, z. 15 Die erzählungen Souvestres unter dem titel *Au Can du Feu* kann man nicht einen *roman* nennen. — S. 173, z. 1 heißt es, daß Philippe Ségur in seiner *Histoire de Napoléon et de la Grande Armée* (1812) *peut quelquefois contre la vérité historique*. Das was einzelne schriftsteller und besonders Gourgaud dem vortrage des schilderer des russischen feldzugs an versehen vorgeworfen haben, ist doch so unbedeutend, daß diese anmerkung wohl weggelassen werden kann.

Zu dem kapitel *Connaissances utiles* habe ich folgendes zu bemerken. — S. 251, z. 18 *On se procure un guide bien fait et sur et auquel on peut s'en a pour tous les pays et qui ne laissent rien à désirer. Si l'on n'en a pas Baedeker, la France a ses Joaze*. Hier wäre es sehr anzurathen gewesen, zu bemerken, daß Baedekers bücher über Frankreich, besonders das über Paris, welches in einer deutschen und einer französischen ausgabe vorliegt, ganz entschieden den handbüchern von Joaze vorzuziehen sind. — S. 252, z. 2 *Le voyageur fera bien de munir de quelques pièces d'or français et de some billets de la Banque de France*. Viel einfacher ist es, sich einen check auf ein französisches bankhaus, z. b. den *Crédit Lyonnais*, ausstellen zu lassen. — S. 252, z. 4 *On n'a pas besoin de passer port pour pénétrer en France, ou plutôt on peut passer port indispensable, comme on vient de le voir, ce n'est pas tout à fait*. Das ist richtig, aber trotzdem wird man Baedeker recht geben und er sagt: *On n'en demande plus, même aux frontières à l'entrée en France, mais comme la prudence conseille d'être porteur d'une pièce de légitimation, on fera bien de s'en procurer une et de l'avoir toujours sur soi*. — S. 254, z. 1 *Ce n'est plus le train allemand; c'est un train belge, et la langue allemande a fait place à la langue française. Voici Liège, et puis Namur, et p*

Quelques-Encore quelques stations, et on arrive à la frontière française.  
 Erqueles! Vingt minutes d'arrêt! Tout le monde descend pour la visite  
 de la douane! Es handelt sich hier um die fahrt von Köln nach  
 Paris. Beim überschreiten der französischen grenze wird das gepäck  
 untersucht; das geschieht aber nicht in Erqueles, sondern in Jeumont.  
 Auf der ruckfahrt von Paris nach Köln wird zur revision in dem  
 einzigen grenzorte Erqueles gehalten. Obigens gehen die deutschen  
 zügen des von Köln um 9,07 morgens abgehenden schnellzuges direkt  
 zu Paris. — S. 257, z. 8. Ils aiment à y (au café) verser une assez  
 forte dose de cognac ou de fine champagne. Das fine champagne hätte  
 eine erklärungs bedurft. Die schulwörterbücher geben es nicht, ebenso-  
 wenig die Akademie und Hatzfeld-Darmesteter, der große Sachs gibt  
 die bedeutung „feiner braunwein“. Es ist eine abkürzung von cognac  
 ou champagne, das vielleicht selbst aus cognac fine sorte de champagne  
 entstanden ist und die beste sorte kognak bezeichnet. — S. 257, z. 45.  
 Il y a aussi, à Paris, quelques brasseries où on trouve de la bière alle-  
 mande, surtout de la bière de Munich. Les consommateurs sont assis sur  
 le trottoir des boulevards, lisent le journal et regardent défilér les passants.  
 Les épagées. On commande un bock. C'est, tout simplement, dans un  
 verre à pied, de la bière de n'importe quelle provenance. Wenn einmal  
 der bock ange schnitten werden sollte, so wäre es angezeigt gewesen.  
 In den bocks zu warnen und hervorzuheben, daß es in Paris in allen  
 conditionen wirtschaften genug gibt, in welchen man für 50 centimes  
 ein demi-litre dunkles, recht trinkbares bier bekommt. Ebenso kann  
 man für 25–30 centimes einen demi helles, unserem lagerbier ent-  
 sprechendes gebräu erhalten. — S. 259. Als verfasser der *Règles de la*  
*postasse* ist auf s. XII dreimal Staffa angegeben. Das ist zu ändern in  
 Staffe, denn wir haben es hier mit abschnitten aus dem bekannten  
 Werke des Baronne Staffe, *Usages du Monde* zu tun. — S. 263, z. 10.  
 Sur la plate-forme ou le pont, balancés par les cahuts ou les routes.  
 Sans des unverständlichen les routes ist in notis zu setzen. — S. 263, z. 29.  
 Le wagon ou tout autre lieu public, les gens bien élevés n'engagent jamais  
 la conversation avec des inconnus. On peut demander ou donner un  
 renseignement et cela d'un ton poli, amiable...; mais ensuite on fait bien  
 d'ouvrir un livre, un journal pour ne pas continuer l'entretien. Für den  
 reisenbahnwagen geht die frau baronin hier sicherlich zu weit. Wenn  
 ich sehe, daß mein gegenüber dasselbe bedürfnis wie ich empfindet,  
 eine langweilige fahrt durch eine unterhaltung zu verkürzen, warum  
 soll ich da auf ein längeres gespräch verzichten? Und ist es denn  
 davor nötig, sich gleich vorzustellen? Gerade der umstand, daß  
 jeder sich gleichsam rein als mensch gibt und seine stellung, titel und  
 waffen einmal zu hause läßt, macht derartige unterhaltungen oft  
 besonders reizvoll. Alles ist natürlich hier sache des taktos. — S. 291.  
 Les Français ont une taille élevée, une voix terrible et des yeux  
 éblouissants. An diesem beispiele wird erläutert, warum uns taille und

UNE STATUE, gesagt wird: *La taille s'applique à la personne de l'individu des pieds à la tête, mesure de longueur, qui n'a ni épaisseur ni largeur, c'est bien ce que veut dire l'auteur. Also ist die Größe der wuchs der grösse, die länge des metermaß. Dann heißt es weiter: L'auteur suppose que la taille, mesurée d'un sol, où toutes choses partent d'un même niveau, dépasse les objets qui l'entourent d'une manière appréciable. Hatte er, contraire, supposerait que la taille commence à un point différent de celui des autres individus, mais sans idée de mesure absolue. Also an d. d. que la tour Eiffel est très élevée; que le mont Blanc a 4810 mètres d'élévation; et l'on dira d'un tableau qu'il est placé très haut.* Ich glaube kaum, daß dem schüler die sache dadurch klar wird. Was hat er mich zu sagen: *Charlemagne était robuste et de haute taille, weil er einfach von dem hohem wuchs, der körperlänge des kaisers sprechen will? Und kann ich denn nicht sagen: Le mont Blanc a 4810 mètres de hauteur, la tour Eiffel a 300 mètres de hauteur?* In unserer buche selbst, s. 4, z. 8 und z. 18, heißt es. *Les Pyrénées montagneuses en moyenne de plus de 2000 mètres und Les Alpes occidentales, montagnes hautes en moyenne de 3000 mètres.* — S. 328, z. 92. Nachdem die Akademi, Hatzfeld-Darmesteter u. a. *AR BESTY* und *LE BESTE* als gleichbedeutend anerkannt haben, verlohnt es sich nicht, einen bedeutungsunterschied noch aufzustellen.

Zu der dem buche beigegebenen karte von Frankreich möge ich mir zum schluß gleichfalls ein paar bemerkungen erlauben. Sie ist in dem Gueblerschen geographischen institute hergestellt und zeigt jene feine ausführung, die ja schon längst aus dem Gueblerschen schulatlas bekannt ist. Nichtsdestoweniger möchte ich zu einem buche, das mit ausnahme der einleitung nur französisch bringt, auch eine karte haben, die rein französische bezeichnungen aufweist. Auf der vorliegenden finden wir die in unseren atlanten gebräuchliche vermischung von deutschen und französischen namen. Ein solches verfahren ist aber entschieden nicht gerechtfertigt, wenn die geographie in französischem gelehrt gegeben wird. So heißt es: *Saine Bai, Normannische Inseln, Nizza und Baie de St. Briec, Pointe de Barfleur, Îles d'Hyères* u. a. Auch die belgischen städte Antwerpen, Brügge, Gent müßten in eine französische angegeben sein. Außerdem ist zu lesen nicht *I. Quessant, Bertius Preus, Bert. d'Antioch, Montreul, Fréjus, C. Sicie, St. Helier*, sondern *I. d'Ouessant, Permis Breton, Port. d'Antioche, Montreuil, Fréjus, C. Sicie, St. Helier*. Statt der angegebenen *B. de St. Michel* könne ich nur eine *B. du Mont St. Michel, I. Sercq* dürfte wohl in *I. de Sercq, P. de St. Mathieu à P. St. Mathieu*, und *Mt. Noire* in *Mont Noire* zu verwechseln sein.

Zu dem abriß der französischen geschichte sind die bemerkungen zu berücksichtigen, die in einer rezension des buches in der *Zeitschrift für franz. spr. u. litt.* enthalten sind.

Gera, Reuß.

O. SCHULZ.

Dr. B. LOVERA. *Der französische handelsbrief*. Stuttgart, Muthsche verlagsbuchhandlung. 1900. Mit 1 karte. M. 2,50; geb. m. 3.—

Das buch will zuviel bringen und zu vielen anforderungen des lehrunterrichts wie auch des privatstudiums genügen. Daran scheitert die einleitung (*Remarques générales sur les lettres d'affaires*) ist lang; die einföhrung in jede briefgruppe durch ein gespräch gelungen. Die gallizismen sind besser zu achten; manche, wie *aller* (*accuser réception, coûter gros, venir de usw.*) bedürfen überhaupt einer besonderen erwähnung; andere, wie *payer rubis sur l'ongle, être au pèrin, se fourrer le doigt dans l'œil* dürften in kaufmännischen briefen überhaupt nicht nachweisbar sein. Die briefmuster sind reichhaltig und führen eine große menge verschiedenartiger geschäftsfälle her. Nach ihrer gruppierung (*Demandes d'argent, Paiements et Accusés de réception, Ordres d'achat et de vente, Commandes et Contre-ordres, Avis d'expédition de marchandises, Réception de marchandises, Demandes et offres de Services etc.*) entspricht dem naturgemäßen vorgehen im korrespondenzunterrichte durchaus nicht. Sprachlich sind die briefe fast immer musterhaft. Den anhang, *Lectures géographiques*, entbehrt man in einem lehrbuch der handelskorrespondenz gern

Frankfurt a. M.

VOIGT

WEISS. *Musterbeispiele zur deutschen stillehre*. Leipzig, B. G. Teubner. 1892. 30 s. M. 0,30.

Dieses heftchen soll ein handbüchlein für schüler sein. Es hat also seinem zwecke nach mit den *Aufsatzbüchern* von Th. Matthias gemein. Jedoch stellt sich W. zu jener schrift in gegensatz: er wirft vor, daß sie dadurch zu dem fehler, den es zu vermeiden gilt, verleite, daß sie das fehlerhafte, sogar mit fettem druck, anführe. Es gibt nur das richtige und stellt daneben die betreffende regel. Es ist aber doch bei vielen seiner beispiele nötig sein, das falsche, vor zu warnen werden soll, sich zu vergegenwärtigen, wenn auch nicht immer schriftlich. Aber das kommt sogar bei W. vor, so z. b. bei Nr. 42: das haus wurde versteigert. Rechts daneben steht, daß zur versteigerung nur ein mensch kommen könne (als zuschauer), aber nicht das haus; diese redewendung: das haus kommt zur versteigerung sollte doch abgelehnt werden. Das heftchen ist als glücklicher wurf begraben, Matthias' *Aufsatzbüchern* behalten aber auch ihren wert.

WEISS. *Musterstücke deutscher prosa*. Leipzig, B. G. Teubner. 1903. 144 s. Geb. m. 1,40.

Historische und geographische aufsätze stehen neben kunsttrachtungen und litterarhistorischen oder gar grammatischen arbeiten. In jedesmal ist unter dem betreffenden abschnitt eine kurze charakterisierung der in frage kommenden stilform und der sprachlichen anzeichen gegeben. Eine solche blütenlese stilistisch bedeutender

arbeiten muß viel gutes wirken. Denn vom stile gilt noch Herders wort: Man lernt stil aus dem sprechen und richtigen lesen, nicht sprechen aus dem künstlichen stil.

Die ausstattung der schrift ist geschmackvoll.

H. Eisz, *Deutsche sprachlehre*. Bielefeld, Siedhoff. 1903. 56 s. M. 0,75.

Diese kurzgefaßte grammatik ist erwachsen aus einem referat für die deutsche fachkonferenz einer realschule. Sie steckt sich ein ziel, möglichst den stoff zu beschränken, aber übersichtlich zusammenzufassen. Und dieser vorsatz ist gut gelungen. Es fehlt nichts wesentlichen. Wortbildungslehre, stilkunde wie metrik haben auch eine ausreichende behandlung erfahren.

T. Tietz, *Deutsche schulgrammatik*. Leipzig, G. Freytag. Vierte arbeitete auflage. 1903. 232 s. Geb. m. 3,—.

Wenn auch der wortlaut der beispiele manchmal darauf hindeutet, daß der verfasser sein buch besonders auf Österreich zugeschnitten hat, kann ich doch nicht umhin, diese grammatik auch für die deutschen schulen angelegentlich zu empfehlen. Besonders in den abschnitten IV und V wortbildungslehre und übersicht über die entwicklung der deutschen sprache), dann aber auch in dem anhang, der von der stilistik handelt, bietet T. uns vieles, was man bisher in den landläufigen grammatiken vergebens gesucht hat. Manchmal ist er ja freilich des guten zu viel. Eins möchte ich in künftigen auflagen, die ich der gediegenen arbeit wünsche, noch gebessert sehen: die übersichtlichkeit könnte durch rein äußerliche mittel noch erhöht werden. So meine ich, die oberbegriffe, z. b. s. 81 objekt, dürfen nicht in derselben weise gedruckt werden, wie die vorhergehenden unterbegriffe des vorigen abschnittes. Auch müßten die größtentheils voneinander räumlich abgehoben werden. Vielleicht empfiehlt sich auch, jede seite oben mit einem kurzen vermerk zu versehen, wie zu großen anschwellen des volumens könnte durch kürzung an manchen stellen vorgebeugt werden.

Frankfurt a. M.

Dr. Born.

*Berichtigung.* S. 374, mitte, ist Deyr statt Deog zu lesen. Die nach ist auch im inhaltsverzeichnis des heftes, s. 2 des umschlages der name des verfassers zu berichtigen.

## VERMISCHTES.

### INCREASED INTEREST IN SPANISH IN THE UNITED STATES SINCE 1898.<sup>1</sup>

The Spanish saying: *No hay mal que por bien no venga*, equivalent to the English: It's an ill wind that blows nobody good, like many similar aphorisms, when applied to particular cases, contains an element of truth. It may be said, in general, that war is a calamity, and there are probably few who would care to maintain that the war with Spain in 1898 was an exception. Undoubtedly, many of the bloody conquests of the Romans were followed by the fruits of a higher degree of civilization than had previously been known. If the Spanish-American war proved swifter and less calamitous than the wars of old, while the advantages derived therefrom may have been proportionately less, nevertheless certain fruit in the way of profit has also resulted. What this gain has been, simply from a literary standpoint, an attempt here will now be made to show.

In the autumn of 1897, the beginners' class in Spanish in Boston University numbered twenty-seven students. In the autumn of 1898, just after the war with Spain, the beginners' class numbered sixty-two. In

<sup>1</sup> Die tatsachen, die herr dr. Geddes, professor der romanischen sprachen an der universität Boston, Massachusetts, in seinem sehr zeitgemässen artikel berichtet, werden zweifellos auch die europäischen leser der N. Spr. interessiren. Diesem artikel werden voraussichtlich bald in nicht allzu grossen zwischenräumen mehrere aufsätze ähnlicher art in englischer oder deutscher sprache theils von amerikanischen kollegen, theils von mir selbst folgen: über den französischen unterricht, über den deutschen unterricht, über den italienischen unterricht, über den englischen unterricht, über die ziele und fortschritte des fremdsprachlichen unterrichts (im anschluß an einen früheren artikel von mir), über die stellung des fremdsprachlichen unterrichts in den universitäten und colleges und in den technischen hochschulen, über das höhere unterrichtswesen im allgemeinen, über die erziehung der zwei geschlechter, coeducation usw., über die verwaltung der höheren lehranstalten, über die soziale stellung des lehrers und des „professors“, über die stellung der *Corporatum* (*Board of Trustees* usw.), des *President* und der *Faculty* in der verwaltung der universitäten, colleges und technischen hochschulen, über das verhältnis des staates zum höheren

Harvard University, in the fall of 1897, there were sixty-five students in the class beginning Spanish; in the fall of 1903, there were hundred and seven. This noteworthy increase in these two institutions of learning illustrates a similar development all along the line in institutions throughout the United States where Spanish is taught. This new interest is due entirely to the war and its results.

Before the war with Spain in 1898, there were hardly more than a half-dozen Spanish texts, arranged for student use, in schools and colleges in this country. This half-dozen has since been increased more than fivefold. There are at the present time more than thirty quite good Spanish texts embracing entire novels, plays, stories, poems selected from the standard modern and classic *répertoire*. Many of these texts have vocabularies, nearly all contain introductory material and notes. The advantages of the American texts over the Spanish editions are 1. availability, 2. cheapness, 3. superiority in character, 4. adaptability to the needs of American students. Any teacher who has had experience in ordering from abroad Spanish and Portuguese editions for class-use knows that it may take from six weeks to ten months to secure what he desires. It not unfrequently happens that it is impossible to tell how many copies will be wanted. If too few or too many copies are ordered, the result is annoying to the student and to the teacher. Granted even that, in certain cases, a foreign text may be superior to any published here, this advantage is largely offset by the bother and uncertainty of getting it at the right time. Availability is, then, no small factor in popularizing American editions. As regards the second advantage, cheapness, this is not literally true for the foreign editions are often cheaper than the American texts.

unterrichtswesen usw. usw., in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Möglicherweise werden diese Aufsätze nicht alle in den *N. Spr.* erscheinen. Manche werden wahrscheinlich in anderen Zeitschriften veröffentlicht werden. Der Unterzeichnete hat seinen früher angekündigten Plan, ein deutliches und möglichst richtiges und genaues Bild von dem deutschen europäischen Schulmanne und Gelehrten nicht leicht verständlich nordamerikanisches Unterrichtswesen zu geben, keineswegs aufgegeben. Aber der Sachkundige weiß, daß die Ausführung eines solchen Planes höchst schwierig ist. Berühmte ausländische Schriftsteller, die Nordamerika bereist haben und das hierige Unterrichtswesen in ihren zahlreichen Büchern berühren, begnügen sich im allgemeinen mit der Besichtigung der Gebäude, der Bewunderung der athletischen Leistung und Wettkämpfe, dem flüchtigen Besuche einiger Klassen und Hörsäle und dem Durchblättern der *catalogues* und *registers*, die, wie ähnliche offizielle Schriften in anderen Ländern, im Grunde genommen wenig beweisen und den ernsten Forscher der Wahrheit niemals befriedigen.

Roxbury (Boston, Mass.).

A. RANBRAT.

same work. Sometimes, however, the American text is actually better than the European edition. For instance, the Spanish edition of Echegaray's plays, a number of which are continually called for in class-room work, costs, unbound, in this country, sixty cents. The D. C. Heath & Co. edition, Boston, of *Ó locura ó sanidad*, bound, with introduction and notes, costs only forty cents. The foreign edition of Alarcón's *El capitán Veneno* costs seventy-five cents, unbound, and *Historia de mis libros* which is not desired. The excellent Heath edition, bound, with introduction, notes, and vocabulary, by Dr Ford, of Harvard University, costs but fifty cents. As a rule, it may be said that, even though the foreign editions actually cost less than the American texts of the same works, nevertheless, the condition in which they are placed in the students' hands, unbound, printed oftentimes poorly, and on cheap paper, and without introduction, notes, or vocabulary, render them in the end more expensive and unsatisfactory than the higher-priced home-made article. In regard to the third advantage, superiority mechanically, the material advantages of the American article, get-up, binding, weight, paper, and printing, are too well known to need more than this remark in passing. As to the fourth advantage, adaptability to the needs of American students, the reasons for choosing the home product are all on the side of the American text. It is needless to say that for the majority of students, an introduction to the author and the work, possibly maps, or pictures, notes, and vocabulary, if used rightly, render the task of becoming conversant with the subject far more profitable than is possible with merely the text. The literary out-put, just mentioned, comprising more than thirty good Spanish works adapted as texts for class-room use in our schools and colleges, includes only a small portion of the total number of publications issued in Spanish in this country. From a purely literary standpoint, however, it is the most important part, and therefore worthy of being noted especially. If, now, account be made of the Spanish-English and English-Spanish dictionaries, of the grammars, reading-books, treatises for learning the verb, and all kinds of drill-books for the use of English-speaking persons, the number of such publications amounts up to about sixty. If this sum be added to the thirty-odd literary texts for student use, we have about one hundred books published in this country for the use of English-speaking persons. What is of especial interest here is that the great majority of these hundred works have been published since the war with Spain in 1898. This number, however, goes to make up the smaller part of the entire out-put published in Spanish in the United States; for by far the greater number of books published here are those destined for the trade in Spanish-speaking countries.

There are seven publishing houses in the United States that supply at the present time almost the whole of what appears here printed in Spanish. Four of these firms have their central office in

New York, three in Boston. The four New York firms are: 1. Appleton & Co., 5th Avenue. The American Book Co., Washington Square. Henry Holt & Co., 29 West 23rd St., and Wm. R. Jenkins, 851 Sixth Avenue. All of these houses publish texts and books for those speaking English who are desirous of studying Spanish. The house of Appleton & Co. is, however, more thoroughly identified with the Spanish book-business than any other firm in this country. The latest catalogue of this firm (January 1904) gives a list of 233 "Books in Spanish." There is also a list of six dictionaries, fifteen miscellaneous drill-books, and ten annotated texts. Most of these in the latter list being for English-speaking persons who wish to learn Spanish are not included in the list headed "Books in Spanish." The two texts are: *El cuervo*, an episode of the *Don Quixote* of Cervantes — simply the Hachette edition of the same story reproduced — and Moratín's *El sí de las niñas*, one of the most popular of texts here as in Spain. The great majority of the Appleton publications are of a pedagogical character, and explain the principles of the sciences, mathematics, and language for those whose mother-tongue is Spanish. Among them are a number of translations of standard popular works, as for instance, Hawthorne's *Scarlet Letter*, Goldsmith's *Vicar of Wakefield*, and Stevenson's novels. The Appleton firm has agents and correspondents in twenty Spanish-speaking countries.

The American Book Co. has published thirteen books for the study of Spanish, and announces four new ones to appear shortly. Six of these books are grammar and drill manuals; the remainder texts with notes and vocabulary and, in most cases, short introductions. Of the seven texts that have thus far appeared, three have been selected from the works of Galdós: *Electra*, *Marianela*, and *Doña Perfecta*; two from Alarcón's works: *El capitán Veneno* and *El niño de la luna*; one each from the plays of Moratín and Larra: *El sí de las niñas* and *Partir á tiempo*. Of the four texts announced to appear shortly, two are by Valera: *El comendador Mendoza* and *Pepita Jiménez*, one by Calderón: *La vida es sueño*, and one by Herreros: *¿Quién es ella?*

The Jenkins publishing house has issued eleven texts and one drill-book. Of the eleven texts, two are novels: *El final de Navarra* by Alarcón and *Marianela* by Galdós; five consist mainly of selections of short stories by Valera, Escribá, Emilia Pardo Bazán, Trueta, and by several other popular writers; four are plays: *La independencia* by Bretón de los Herreros, *Partir á tiempo* by Larra, *El desdén con el desdén* by Moreto y Cabana, and *Un drama nuevo* by Estébanez.

The firm of Henry Holt and Co. has published twelve books for the study of Spanish and announces one to appear shortly. Of the twelve that have appeared, nine are grammars and drill books; three are texts: *Lope de Vega y Calderón de la Barra: Obras maestras*. This contains Lope's *Estrella de Sevilla* and Calderón's *Príncipe cometa*.

and *El mago prodigioso*. There is a four-page index; a few introductory remarks precede the authors, and some observations on spelling are found at the end of the volume. The book was originally issued by De Vries, Harrar & Co., Boston, over fifty years ago. Messrs. Holt & Co. now offer it to the student public precisely as it appeared in those early days, everything being preserved intact save the old publishers' names. For this very reason, by way of comparison with texts now generally issued, the book is of interest. The second text issued by Messrs. Holt & Co. is Caballero's *Familia de Alarcada*, annotated, and as third Tirso de Molina's *Don Gil de las calzas verdes* with most desirable introduction, notes, and vocabulary. The forthcoming annotated text is Calderón's *Magia prodigiosa*.

The three Boston firms engaged, to a certain extent at present, in publishing books for the study of Spanish are Ginn & Co., Heath & Co. and Silver, Burdett & Co. The firm of Ginn & Co. has published twenty-two works in Spanish or for studying Spanish. Eleven of these are adapted particularly for those whose native language is Spanish, four are books for learning Spanish; and four are annotated texts: Galdós, *Doña Perfecta*; Gil y Zárate, *Guzmán el Bueno*; Moratín, *El sí de las niñas*; and Valera, *El paparo verde*. Two more are announced to appear shortly; Escribá's *Fortuna* and *El pater le no lecer nada*, and Pereda's *Pedro Sánchez*, both with introduction and notes, and the latter, besides, with a vocabulary.

The firm of Heath & Co. have published thirteen works for the study of Spanish and announces two new ones to appear shortly, a dictionary and a grammar. Of the thirteen already published, six are textbooks or readers containing various prose selections. Of the seven remaining books, one is a collection of lyrics from the Cuban poets entitled *Baridos cubanos*, the six other texts comprise Alarcón's *Escipión Venero*, Galdós's *Marcelina*, Padre Isla's Lesage's *Gil Blas*, Villá's *José*, all four with introduction, notes, and vocabulary; Echeagaray's *Ó locura o santidad*, and Núñez de Arce's *Hor de león*, these two simply with introduction and notes.

The house of Silver, Burdett & Co. has published five books: a grammar, a reader, a composition book, and two annotated texts: Miguel Ramos Carrión and Vital Azn's *Zaragueta* and a *Spanish Vocabulary* ably edited by Professor Furd of Harvard University. This collection contains representative selections from the poems of the best Spanish writers classic and modern.

From this bird's-eye view of the texts published for student use in this country, it will be seen that the popularity the leading authors enjoy in Spain is, in a considerable measure, reflected in this country. As in Spain, so in this country, Galdós is more largely represented than any other Spanish author. There are already two editions of his masterpiece *Doña Perfecta* and three of his *Marcelina*.

Alarcón is well represented by two editions of his *Capitán Venca* and one each of the *Final de Norma* and the *Niño de la bola*. His *Soubrero de tres picas* is, through translations, one of the most widely known of Spanish stories. There are two editions of Valera's *Palacio real*, and an American text, simply reprinted in larger type, by the Appleton Co., of his principal work *Pepita Jiménez*. As noted already a story by Pereda: *Pedro Sánchez*, will appear shortly. This author, although of national fame at home, does not possess the international celebrity enjoyed by his colleagues Valera, Galdós, and Valde. As regards plays, probably no piece has been more used as a school-text in Spain than Moratin's *Si de las niñas*. The fact that we have now three editions of the play proves how well suited it has been found to the purpose in view. The plays of Bretón de los Herreros, Larra, and of Echegaray are becoming more popular.

While it is true that nearly all the works in Spanish, or for learning Spanish, are published by the firms just mentioned, nevertheless occasionally, some enterprising book-seller ventures to publish on his own account an edition of some Spanish work. About a year ago the firm of Köhler & Co., in Boston, published an edition with portrait, introduction, notes, and vocabulary of Echegaray's master-piece: *El gran Galeoto*. As regards the respective merits of many of these American editions of Spanish works, critical material written by teachers of Spanish in our colleges, will be found in the *Modern Language Notes* (Baltimore, Md.).

In this connection, it is fitting to mention the publication of a work more important from the scholar's standpoint than any heretofore thus far recorded: *Poema de Fernán González, texto crítico, con introducción, notas, y glosario por C. Carroll Marden*, published by the Johns Hopkins Press, Baltimore, 1904. This work is a credit to American scholarship. It may be said, too, that the increase in interest in Spanish language and literature, as shown by the publication since the war of nearly all of the above named texts, has been fostered to a large measure by the colleges where Spanish is taught, and particularly at Johns Hopkins, Harvard, Yale, Michigan, Chicago, Princeton, Columbia, and Leland Stanford.

It remains to mention several social organizations recently founded for the purpose of stimulating interest in Spain, the Spanish language, and literature. The Castilian Club of Boston, comprising some fifty members, existed ten years before the Spanish war, but since that time has been more in the public eye than ever. Monthly meetings are held at which a paper is read upon some subject relating to Spanish history. At the end of the year, these papers, in many instances properly termed monographs, carefully type-written and bound together are placed in the Boston Public Library, where they may be consulted by all interested in such subjects. Annually, on the twenty-second of

the anniversary of the birth of Isabella the Catholic, a banquet is held at one of the large city hotels in honor of the event, and lectures commemorative of the important rôle played by Spain in the history of America are delivered by distinguished guests.

Another Boston club, founded since the war, is El Club Español. This club is composed of natives of the Spanish-speaking countries and Americans who speak Spanish and desire to keep up their familiarity with things Spanish. Meetings are held fortnightly for social and literary purposes. Readings from the old classics as well as from modern writers are given. Occasionally a Spanish play is presented to which those interested in Spanish in Boston are invited. Not long ago the club closed the season of 1903, 4 by producing most successfully Carrión and Aza's amusing comedy *Zanagueta*.

There are two student organizations that contribute something to popular interest in Spanish language and literature: La Sociedad Española de la Universidad Harvard, and La Sociedad Española de la Universidad Yale. The former came into being shortly after the Spanish war; the latter in 1904. Meetings are held tri-weekly by each city. The gatherings, frequented largely by students attending the Spanish courses at each of these universities, are social and literary. From time to time, a stereopticon lecture, or some literary event of more than usual importance takes place, to which the public is invited. It is worthy of note that a law-student at Harvard became president of the Harvard Sociedad Española. While still a student at this school, he migrated to the Yale law school where he studied law, his name, at all events, figuring at the same time in the Harvard and Yale dialogues. This young man, Mr. Alexander Cumming, founded the Yale Sociedad Española, and was chosen president of the society. He thus enjoyed, at one and the same time, the unique distinction of being the president of two active organizations representative of the best life and interest at two of the leading American universities.

*Boston University.*

J. GILLESPIE, Jr.

#### TOMMY ATKINS.

Es hat mich gefreut, daß meine anregung betreffs der herkunft dieser bezeichnung (vgl. *N. Spr.* X, s. 511) schon zu weiterer forschung anlaß gegeben hat. Offenbar ist durch E. Riedels artikel meine forschung gefördert worden. Auch er hat es unangenehm empfunden, die angaben, auf die sich die erklärung in Kloeppers *Engl. Reallexikon* stützt, so unbestimmt sind und eine nachprüfung von hier aus schwer ist. Da aber ohne eine gewißheit über die richtigkeit derselben eine entscheidung über den wert der dort gegebenen erklärung überhaupt ein sicheres resultat nicht möglich ist, habe ich mich am 1. juni unter einwendung der beiden kleinen aufsätze direkt an den befehlshaber der englischen armee, feldmarschall lord Roberts

gewandt und ihn um auskunft hierüber gebeten. Am 16. jani erhielt ich denn auch durch die hände des colonel . . . (unleserlich folgendes) antwortschreiben:

47 Portland Place W. 16. 6. 04.

Dear Sir,

I am deared by Field Marshall Lord Roberts to acknowledge the receipt of your letter of the 1<sup>st</sup> instant and to thank you for the article published in the review *Die Neueren Sprachen* which you have been good enough to send him and which he has read with interest.

In reply to your enquires, the Field Marshall wishes me to say that the name *Thomas Atkins* was first used in the *Soldiers' Small Book* which was brought into existence by W. O. Circular 289 of 31<sup>st</sup> August 1841.

The term "*Thomas Atkins*" is used in describing the soldier in the model of a filled up form therein.

I remain, Dear Sir, Yours faithfully

Colonel

Damit scheint mir die erklärung von Klapperstich auch aus rechtlichen gründen hinfällig zu werden, die bei Kloppey gegebene als eine gewisse bestätigung zu finden. Es bleibt nur noch die schwärzekeit, wie kam man gerade dazu, diesen namen zu wählen?

An und für sich ist derselbe ja nicht gerade ungewöhnlich. Schon in Defoes *Robinson Crusoe* kommt ein Atkins vor. Hier ist es einer der meuternden matrosen von dem englischen schiffe, das Robinson nach England zurückführt. Ich hatte angenommen, daß es ~~ein~~ zufall gewesen war, der zu dem namen Tommy Atkins geführt hatte. Immerhin ist die annahme E. Riedels, daß Tommy Atkins, auch bevor man den namen in das formular setzte, nach dem die erste serie in den soldatenbüchern anzufallen war, bereits eine im gewissen grade geläufige bezeichnung für den englischen soldaten gewesen sei, nicht von der hand zu weisen, wenn nicht wahrscheinlicher.

Frankfurt a. M.

W. Gries

#### SCHWARZES BRETT. 4.

G. Tharau in Kaluza-Tharau, *Eduard Koschwitz*: *Vietsche alarme Quousque tandem . . .* war ein signal zur „umkehr“, zu „rückwärtigen retirade . . .“ — „Eil eil! Hat Th. mehr als den titel gelesen?“ Das dürfte er wissen, daß ich mit der „umkehr“ nicht nur den rückzug sondern weiteres vordringen auf anderem wege empfehle (weßhalb Sac den titel mit *The teaching of languages must start afresh* übersetzt. Die ironie des schrecksals läßt denn auch Kaluza sechs seiten früher erwähnen, daß kein anderer als Koschwitz seiner zeit Kühns *Methode des frz.* und das in rede stehende schrittchen „den fachlehrern aufa wärmt zur lektüre empfohlen“, beide aber für „nicht frei von utopistische anschauungen über das im schulunterricht erreichbare und durchführbare“ erklärt hat.

W. V.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

DEZEMBER 1904.

Heft 8.

## DAS DEUTSCH IM MUNDE DER DEUTSCHEN IM AUSLANDE.<sup>1</sup>

Hochgeehrte versammlung!

„Das deutsch der deutschen im auslande“, der gegenstand, auf welchen ich mir erlauben möchte heute auf kurze zeit Ihre aufmerksamkeit zu richten, ist, obschon für den sprachforscher wichtig und für gewisse praktische fragen der gegenwart auswegs ohne bedeutung, dennoch meines wissens bisher weder in unseren zeitschriften noch auf unseren philologentagen zur besprechung gelangt. Vielleicht liegt der grund darin, daß diese frage unmittelbar weder mit der historischen grammatik noch auch mit der mundartenforschung zusammenhängt. Es liegt mir natürlich fern, das thema in der kurzen mir zur verfügung stehenden zeit nach jeder richtung hin erschöpfend behandeln zu wollen. Nur die wesentlichsten punkte möchte ich heute in aller kurze hervorheben, in der hoffnung, daß dann später von den verschiedensten seiten her beiträge geliefert werden mögen, auf grund deren endlich die ganze frage einmal im zusammenhange in einer zeitschrift oder in einem der wissenschaftlichen beilagen zur *Zeitschrift des allgemeinen deutschen sprachvereins* behandelt werden kann.

Die hauptsächlichste beschränkung, welche ich mir heute auferlegen will — vornehmlich aus dem grunde, weil ich nur *schwach* beizutragen bieten möchte — ist die beschränkung des

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten beim XI deutschen neuphilologentage in Köln, donnerstag, 26 mai 1904.

begriffs „ausland“ auf „England“. Seit jahren habe ich eigentlich beobachtungen darüber angestellt, welchen ein unsere deutsche muttersprache im munde der lange in England ansässigen deutschen ausgesetzt ist, welchen ein des fremden idiomis sie sich zugänglich erweist, und gegenüber sie ihre eigenart spröde bewahrt. Als pf und als hochschullehrer des deutschen im auslande muß auch zu dieser frage stellung nehmen. Ich werde mir erlauben, Ihnen im folgenden ein viertelhundert typische vorzuführen, in denen einwirkung des englischen auf die deutsche ausdrucksweise unzweifelhaft stattgefunden, und wo der lische idiomatische ausdruck den deutschen verdrängt. Keine wendung ist unter den folgenden, die ich nicht aus dem munde lieber, nichts ahnender landleute aufge — solche beobachtungen verderben eigentlich den charakter, den Sie wohl mancher unter Ihnen im stillen — und nicht meist mehr als einmal vernommen hätte. In fehlen sie auch nicht ganz, doch waltet hier meist etwas vorsicht — oder soll ich sagen, geringere unbefang. Ich brauche wohl kaum noch besonders zu bemerken, daß die folgenden ausführungen sich *nur* auf die sprache der *wachse* beziehen, d. h. solcher landleute, die erst erwachsene von Deutschland nach England herüberkamen und nun tagtäglich in oft schnellem wechsel zwei sprachen reden und sprechen und sich häufig in der gewöhnlichen rede ebenso gewandt in der einen wie der andern auszudrücken verstehen. Die sprache ihrer in England geborenen und gezogenen kinder dagegen, denen, selbst wenn beide eltern deutsche sind, naturgemäß das englische von laus an näher tritt, lasse ich im folgenden absichtlich ganz ausspielen. Die sprachliche stärke und schwäche der bilien bedarf in unserer mitte auch wohl kaum der erörterung.

Wenn ich also im folgenden anschaulich von dem deutschen im munde des in England lebenden und erwachsener nach England gekommenen deutschen rede, so hoffe ich sehr, daß andere, meiner anregung folgen leicht bald einmal untersuchungen über das deutsch im munde des deutsch-amerikaners oder des deutschen in Chili, o

deutschen in Paris, Brüssel und Rom anstellen und ihre beobachtungen in einer unserer fachzeitschriften veröffentlichen werden.

Bei den deutsch-amerikanern fließt das quellenmaterial aufgrund der vielen dort gedruckten deutschen zeitungen und zeitschriften weit reichlicher als in England, auch ist dort wohl schon gelegentlich allerlei gesammelt worden. Die durchsetzung des deutschen wortschatzes mit englischen elementen ist in Amerika viel stärker, als ich es selbst bei nachlässig-sprechenden deutschen in England je beobachtet habe. Natürlich darf man gewisse humoristische deutsch-amerikanische gelesene nicht allzu ernsthaft nehmen, wie z. b. folgendes „frühlingslied“, welches beginnt:

„Die luft ist rein, der himmel blau,  
Lenz wird es endlich *angelen* . . .  
Komm, schönes lieb, *put* an dein *dress*,  
Und *neer* wird das *business* . . .“ usw.

Ich beginne mit hervorhebung der punkte, in denen nach meinen beobachtungen in Cambridge, London, Liverpool und andern orten das deutsche durch seine englische umgebung wenig oder gar nicht beeinflußt ist.

In der *lautlehre* ist eine einwirkung kaum zu spüren. Der erwachsene deutsche gibt nur selten seine mundstellung, seine lautliche artikulation, sowie seine im allgemeinen viel lautere sprechweise zugunsten der englischen auf. Auch behält er meist seine reinen, ungebrochenen vokale, seinen eigenartigen *schliff* oder *verschliff* laut, sein runderes *sch*, sein dünneres *l*, sein *apfelreifer* bei, trotzdem er englisch gewöhnlich mit dem *erzger* und nicht selten auch mit dem volleren englischen *l* spricht und *rot* und *erste*, *leben* und *hose*, *gall* und *gall* u. dergl. in der aussprache sehr genau unterscheidet. Nur sein *tonfall* mag bei sehr langem aufenthalt im ausland vielleicht allmählich etwas beeinflußt werden, obschon bei der beurteilung solcher sachen nicht vergessen werden darf, daß es ja auch im deutschen nicht nur einen einzigen, überall gleichen charakteristischen *nationalen tonfall* gibt, daß manche dialekte weit mehr singen oder schleifen als andere. Erlauben Sie mir ein Ihnen allen

leicht zu beurteilendes beispiel anzuführen: Seit genau 20 jahre lebe ich jetzt in Cambridge und bin oft jahrelang gar nicht oder nur auf wenige tage ins deutsche vaterland gekommen — habe ich wirklich in all diesen jahren an meinem tonfall oder hebblichen schaden genommen? Hat meine rede nicht den deutschen klang?

Auch *wortbiegung* und *wortbildung* werden bei erwachung kaum irgendwie vom fremden idiom beeinflusst — abgesehen etwa von gelegentlichen unsicherheiten im gebrauch selbsterworte und formen und einer einzigen später zu berührenden nachahmung einer eigenheit der englischen wortbildung.

Demnach bleibt m. e. die einwirkung des englischen wesentlich auf zwei punkte beschränkt: die *syntaxis*, sowie der undeutschen gebrauch einzelner häufig gehörter und angewandter *redensarten*. In fast allen solchen fällen haben wir es mit unbewußten übersetzungen aus dem englischen zu tun. Beider undeutschen gebrauch einzelner wörter sind es besonders gewisser zeitwörter und fürwörter, in denen die täglich gehörte und gebrauchte, meist knappere, englische wendung allmählich den idiomatischen deutschen ausdruck verdrängt hat. Zu den von mir beizubringenden ausgewählten beispielen werden mancher unter den hier anwesenden fachgenossen voraussichtlich noch eigener erfahrung und erinnerung allerlei ähnliche hinzufügt; vermutlich aber keine völlig neue kategorie aufstellen können.

Ich möchte aber gleich hier darauf hinweisen, daß bei einer übersicht des materials einzelne zweifelhafte fälle überbleiben, fälle, in welchen die einen geneigt sein möchten wie z. b. Heintze im *Deutschen sprachhort*) einen einfluß des englischen zu sehen, während andere die wendung als gut deutsch in anspruch nehmen. Mir scheint, daß Heintze, welcher die frage auf s. 164 des *Sprachhorts* wenigstens streift, nicht immer richtig entscheidet, weil er die einschlägigen fälle nicht streng genug vom geschichtlichen standpunkt aus betrachtet hat. Ich erblickt er z. b. englischen einfluß im gebrauch des partizipii präsens mit dem verbum substantivum — aber dies ist gut deutscher brauch, im altdeutschen völlig geläufig, und keineswegs etwa ein neuerer anglismus. Häufig finden wir noch Goethe-Schillers briefwechsel wendungen wie z. b. *ich lebe* u.

wartend oder verlangend, zu hören . . . Dagegen wird diese konstruktion im gewöhnlichen mündlichen oder schriftlichen verkehr der heutzutage in England lebenden deutschen meines wissens nie gebraucht und bleibt durchaus auf den schriftlichen gebrauch unserer älteren klassiker beschränkt.

Auch sind dem heutigen gewöhnlichen schriftdeutsch gewisse charakteristische wendungen verloren gegangen, welche das mitteldeutsche besaß, und die noch heute in manchem unserer dialekte sowie in der englischen schriftsprache und umgangssprache fortleben. Noch heute sagt man ganz gewöhnlich im englischen *it will come home to him*, und bei Otfrid finden wir genau in demselben sinne *sine quidit aus iz hein*. Auzengraber bietet bei-spiele für den dialektischen gebrauch im österreichischen,<sup>1</sup> Schmeller verzeichnet ihn im *Bayrischen wörterbuch* — mir als norddeutschem ist die wendung völlig fremd, ebenso wie *es wird ihm kommen zu haus* in einem kirchenliede des 16. jahrhunderts (Goedeke und Tittmann, *Liederbuch* 226, 29).

Endlich bleibt — ich sage das nicht ganz ohne bedenken — bei der erörterung dessen, was gegenüber der englisch-erfahrenen wendung wirklich als durchaus einwandfreies deutsch zu gelten hat, noch zu erwägen, wie weit etwa gewisse redewendungen der bewohner unserer großen handelsstädte ein anrecht darauf haben, als musterghültig angesehen zu werden. In Hamburg und Bremen, wo ein so außerordentlich reger geschäftsverkehr mit England stattfindet, sind begreiflicherweise auch die einflüsse der englischen sprache auf die deutsche am stärksten. Vielleicht finden einige der heute hier anwesenden hamburger und bremer fachgenossen in den folgenden bei-spielen einzelne wendungen, die auch ihnen zu lause gelegentlich ans ohr schlagen, und die sie vielleicht für durchaus gutes deutsch zu halten geneigt sind. Vermutlich sind sie jedoch von bremer oder hamburger kaufleuten, welche — besonders früher — oft jahrelang in englischen oder amerikanischen kontors zu arbeiten pflegten, mit in die vaterstadt zurückgebracht worden. Gelegentlich sind dann wohl einige derartige, nämlich oder durch übersetzer eingeführte redewendungen, z. b. *sein schwein*, allgemein schriftdeutsch geworden.

<sup>1</sup> *Ihr kommt nur heim, was du an mir geründigt.* (Sternsteinkhof, 265.)

Erlauben Sie mir nun, Ihnen eine reihe selbst in England gehörter wörter, wendungen und redensarten vorzuführen welche weder unsere schriftsprache kennt noch ein deutsches dialekt, welche keine altd Deutsche besonderheit bewahrt hat sich auch nicht aus gewissen schülerhaften übersetzungen schreiben, — in denen vielmehr einfach unbewußte übertrag des üblichen englischen ausdrucks stattgefunden hat, welche die häufige wiederholung schließlich zur gewohnheit geworden.

Zunächst erwähne ich einige nicht selten gehörte, vollständig und Deutsche redewendungen:

1. *Es ist billig für was es ist* . . . statt: *verhältnismäßig* 1/2

2. *Sie wollte das meiste daraus machen* . . . statt: *möglichst* 1/3

3. *Sie hat ihren anspruch gut gemacht* . . . statt: *durchgesetzt* 1/4

4. *Das theater ist heute famos, ist es nicht?* . . . statt: *nicht so* 1/5

Andere oft gehörte nachbildungen englischer redeweise 2

5. *Wilst du eine andere tasse tee haben?* statt: *noch eine* 1/6

Ähnlich: *einen andern teller suppe* — *einen andern schlaf* 1/7

6. *Ein paar mehr schlafzimmer sollen eingerichtet werden* hört man nicht selten anstatt: *noch einige*. Ebenso *nur mehr* für *nur noch eins*; *hole ein paar mehr lichte* . . . oder *so* *Sie etwas mehr frucht haben?*

7. In letzterem beispiel haben wir außerdem den — o läufigen — fall, daß ein einzelnes deutsches wort unter laß des englischen durch ein anderes, in Deutschland in betreffenden sinne ungebräuchliches ersetzt wird. So *etwas mehr frucht* statt *noch etwas obst*. Weil das englische unterschied zwischen frucht und obst sprachlich nicht ausdrück bringt, ist er auch allmählich aus dem sprachbewußtsein und dem munde manches in England lange ansässigen Deutschen verschwunden.<sup>1</sup> Als gegensatz dazu kann ich von mir manchmal beobachtete unsicherheit England verlassend besuchender deutscher im gebrauch von *pin* und *needle* anführen. Im Deutschen sagen wir leicht einfach *naedel*, der junge deutsche philologe redet dann gern von *needles* er von *pins* sprechen sollte.

Eine andere, ebenfalls nicht seltene wendung ist:

<sup>1</sup> Kürzlich hörte ich: *Bring mir die mappe* statt: *die karte*. den gebrauch von *platz* für *ort* hat schon Heintze hingewiesen

8. *Mein fenzesack ist etwas festig geworden . . .* statt: *en-  
festet*, sowie

9. *So ist nicht länger jung . . .* statt: *nicht mehr jung*,  
oder gar

10. *Meine frau ist deutsch, aber ihre freundin ist englisch*,  
oder *meine deutsche . . . eine engländerin*.

Besonders unter den zeitwörtern und im gebrauch ge-  
wisser fürwörter machen sich englische einflüsse stark geltend,  
so z. b. das läßliche

11. *Ich kann es nicht helfen . . .* statt: *es nicht vermeiden*,  
oder *ich kann mir nicht helfen*, *ich kann nicht umhin . . .* eine  
sehr oft gehörte entschuldigende redensart, welche die ent-  
schuldigung aber keineswegs verbessert.

12. *Heute fühle ich schon besser . . .* statt: *fühle ich mich  
besser* oder *fühle ich mich schon besser*, sowie

13. *Ich vergesse, wer mir das erzählt hat . . .* statt: *ich habe  
vergessen*, *ich erinnere mich nicht mehr*, sind gleichfalls nicht un-  
gewöhnlich.

14. *Wieviel ist das?* fragt man nur allzu leicht beim  
deutschen materialwarenhändler in London, anstatt *wieviel  
kostet oder wieviel macht das?*

15. *Heute bin ich spät*, sagt der abends müde aus der city  
zurückkehrende kaufmann, dem die liebende gattin am morgen  
die sanfte mahnung mit auf den weg gegeben:

16. *Sei nur nicht lange!* anstatt: *bleib nur nicht lange  
fort!*

Eine verhängnisvolle vorliebe erwirbt sich auch der deutsche  
in England bald für das zeitwort *machen*, z. b. in

17. *Wenn mein sohn doch einen recht netten freund machen  
wird!* anstatt: *finden* oder *(sich) gewinnen*. Oder auch in der  
schönen Wendung: *Er hat in Amerika viel geld gemacht . . .*  
statt: *verdient*, wie der ideale deutsche im vaterlande opti-  
mistisch sagt.

18. *Wollen Sie heute nachmittag tei bei uns nehmen?* fragt  
mit liebenswürdigem lächeln gar manche deutsche hausfrau in  
London, während sie in Hannover *trinken* sagen würde.

Ganz besonders läßlich aber scheint mir die Wendung:

19. *Ich weißre noch, ob wir heute regen bekommen . . .* statt:

*Es soll mich doch wundern, oder: Ich bin doch neugierig* ist dergleichen.

Die leichtigkeit, mit welcher der englische vetter, vor allem der englische zeitungsschreiber in seinem *journalist*, zu fast jedem hauptwort ein gleichlautendes zeitwort zu nachschreiben weiß, dessen er sich oft und gern bedient (*the goods were raised, the ship was torpedoed* u. dergl.), während der deutsche die längere umschreibungen benutzen muß, hat schon manche laibleute in England verführt, kühn idyllische bildungen zu wagen. Das englische hauptwort wird ohne viel federlesens mit der deutschen infinitivendung versehen und dann mutig als schwaches zeitwort abgewandelt. Freilich bleibt in diesem falle wohl das gefühl, etwas durchaus undeutsches zu sagen, und häufig hört man derartige zeitwörter in absichtlichem scherz verwenden. Immerhin aber vernimmt man sie im täglichen leben oft genug, wie zum beispiel:

20. *Einen brief posten* (mit langem *o*) statt: *auf den postkasten* oder *in den briefkasten* werfen. *Es hat bereits zweimal gegengt* mahnt die besorgte hausfrau aus dem eßzimmer den säumigen gatten, und *wir haben gestern famos im klub gelutet* sagt behaglich ein alter junggeselle zum verheirateten geschäftstheilhaber.<sup>1</sup>

Natürlich ist diese so bequeme, aber recht kunstlose art der zeitworthildung aus englischen hauptwörtern grundverschieden von der echt deutschen ableitung von *blöken* *blöme*, *scherzen* aus *scherz*, auch nicht ganz entsprechend der späteren ableitung unserer zeitwörter auf *-ren* aus dem französischen (*marcher* > *marschieren*, *dreier* > *drassieren*) u. dergl. u. anderer zeitwörter, wie z. b. *haspierten*, nach vorbild solcher verba. Im älteren deutschen wurde bekanntlich das französische zeitwort in seiner infinitivform einfach übernommen (*dreier*, *novellier*) und dann belufts eindeutschung mit der deutschen infinitivendung versehen. Ferner ist zu bemerken, daß wohl formen wie *posten*, *drabern* von deutschen in Englan-

<sup>1</sup> Hiermit läßt sich das geschmackvolle, aus dem französischen zurechtgemachte, *es wurde endlich gegut* in manchen modernen gesellschaften vergleichen.

gebraucht werden, nicht aber englische echte zeitwörter mit deutscher infinitivendung versehen wie im pennsylvaniadeutsch, besonders in den komischen liedern. Wendungen wie

„Komm, lieb, laß uns spazieren walken  
Und dabei süß von liebe talken . . .“

aus dem oben angeführten frühlingsliede eines verliebten deutsch-amerikaners sind bisher unter den deutschen in England unerhört.

Die präpositionen — ein bekanntlich ganz besonders schwieriges kapitel für den englischen lernenden deutschen wie für den deutsch lernenden engländer — werden begreiflicherweise auch von den in England lebenden deutschen manchmal, in nachahmung englischen gebrauchs, falsch verwendet. Wir finden zum beispiel:

21. *Ich werde für ihn zücken . . .* anstatt: *nach ihm*

22. *Wir können nicht dafür warten . . .* statt: *darauf warten.*

23. *Sie ist für ihre sephen speisen berühmt . . .* statt: *wegen ihrer . . .*

Gefährlich werden auch jene so bequemen englischen attraktionen nachgeahmt, welche sich bei guten deutschen schriftstellern nicht finden, z. b.:

24. *Er sprach von was ihn interessierte . . .* statt: *von dem, das . . .* *Es ist teuer, für was es ist . . .* statt: *für das, was . . .* oder *verhältnismäßig.*

Dies sind einige der häufigsten fälle, in denen in syntax und wortgebrauch ein unmittelbarer einfluß des gesprochenen englisch auf das in England gesprochene deutsch nachweisbar ist.

In gewissen fällen kann man auch hier zweifeln, ob eine redewendung wirklich durch das englische beeinflußt ist oder nicht. So scheint z. b. mir persönlich die wendung: 25. *Ich werde für zwei wochen an die see gehen* (statt: *auf zwei wochen*, nicht gut deutsch, nichts als eine nachbildung des englischen *for two weeks*. Daß man auch in unsern hauptstädten *für zwei wochen* hören kann, würde mich in meinem urteil noch nicht wankend machen. Nun lese ich aber auch bei Hermann Paul, also einem germanisten von fach, im vorwort zu seinem deutschen wörterbuch *die ausbreitung von le reu en un jour unterbrochen*. Wie

soll man in solchen zweifelhaften fällen entscheiden? Mir scheint da die historische betrachtung die einzig richtige. Man vergleiche diese redewendungen einmal um zwei bis drei generationen zurück, und man messe sie regelmäßig am deutsch unserer klassiker, nicht nur unserer großen weimaraner, sondern auch am deutsch unserer sorgfältigsten schriftsteller neuerer und neuester zeit — würde wohl nur eine der 25 hier festgenagelten wendungen sich bei einem einzigen unserer besten schriftsteller nachweisen lassen? Ich glaube nicht. Gewiß haben wir autoren, literarisch gelegentlich durch englisch-amerikanische vorbilder beeinflusst, z. b. Gerstäcker — (vielleicht sogar gelegentlich Spielhagen?) — Heintze verweist u. a. auch auf den großen Baudissin — aber von dem eben aufgezählten dürfte in ihren werken wenig zu finden sein.

Die stärkste beeinflussung durch das englische faul ist in der mündlichen und schriftlichen ausdrucksweise bei deutschen kaufleute — weniger schon in der unterhaltung deutscher frauen — am wenigsten, wie zu erwarten, bei deutschen lehrern und professoren Englands. Dies ist ganz natürlich. Die deutschen kaufleute in London, Liverpool, Manchester, Bradford und andern großen handelsstädten Nordenglands leben meist in völlig englischer umgebung. Sie lesen, reden und schreiben tagtäglich viel englisch und legen infolge ihrer vorwiegend praktischen interessen häufig allen geringen wert auf die reinhaltung und pflege ihrer muttersprache. Ich weiß natürlich, daß es hervorragende ausnahmen gibt, doch bestätigen sie leider die regel. Auch die meisten frauen setzen der sich bequem darbietenden, oft gehörten und meist kürzeren englischen wendung nur selten bewußten widerstand entgegen. Für uns lehrer des deutschen an schulen und hochschulen jedoch besteht die gewiß nicht leichte, aber unabwiesbare heilige pflicht, unsere teure muttersprache möglichst rein und schön zu sprechen und sie vor beeinflussung durch fremde redeweise in ausdrück und satzbau nach kräften zu bewahren. Wir müssen sie hochhalten und pflegen, wenn wir sie sprechen uns zur freude, unsern schülern zum vorbild. Für uns vor allen anderen gilt Kleists „verwirre das gefühl mir nicht!“.

„Das ist alles“, sagt wohl am schluß der stunde der deutsche lehrer in England im anschluß an das übliche *Plautus* *est* anstatt *des genügt* oder *genug für heute*. Die gegebenen beispiele ließen sich unschwer vermehren, sie genügen aber hoffentlich für meinen nächsten zweck. Gute sammlungen der hierher gehörigen fälle fehlen ja leider bisher noch gänzlich. Mir aber kam es heute darauf an, zu solchen sammlungen die erste anregung zu geben, den ersten beitrug zu liefern und das sprachliche gewissen der landleute im auslande zu schärfen — mein eigenes natürlich mit eingeschlossen.

Zum schluß noch eine praktische erwägung. Mir scheint die eingehende untersuchung dieses punktes auch nicht unbedeutend für die beurteilung einer frage, welche u. a. den letzten philologentag zu Breslau beschäftigt hat — die noch nicht völlig gelöste lektorenfrage. Man fragt, ob z. b. ein englischer lektor in Deutschland nach verlauf einiger jahre ansehnlich durch das ihn von allen seiten umgebende deutsch beeinträchtigt wird, daß er, trotz großer wachsamkeit seinerseits, mit unfall und ausdrucksweise sich bald erheblich verschlechtert und nicht mehr in der lage ist, seinen schülern wirklich musterhaftes englisch zu bieten.

Aus dem gesagten hat sich jedoch, wie mir scheint, klar ergeben, daß die gefahr für einen deutschen philologen, selbst bei langjährigem aufenthalt im auslande, nicht eben groß zu nennen ist — besonders dann nicht, wenn er es nicht versäumt, sich, gleich Antäus, durch häufige berührung des väterlichen bodens stets neue frische in der heimat zu schöpfen. Der engländer, und ebenso der frauose, ist vielleicht noch weniger in gefahr als der deutsche, in der handhabung seiner muttersprache dem ihn umgebenden fremden den weitgehende zugeständnisse zu machen. England, sagt man, ist eine insel, und jeder engländer wieder eine insel in dieser insel — er besonders wird wohl meist sich den einflüssen fremder redeweise gegenüber spröde verhalten. Hieraus würde dann aber folgen, daß es keineswegs erforderlich ist, den lektor sehr oft, womöglich alle 2—4 jahre zu wechseln

– falls man nämlich eine wirklich tüchtige kraft gefunden die sich in deutsche verhältnisse gut eingelebt hat und grund längerer erfahrung jährlich günstigere erfolge erzielt. Die etwaige sehr geringe einbuße in der beherrschung der muttersprache wird den deutschen hörern des lektors kaum fühlbar werden und wird jedenfalls überreichlich abgewogen durch des lektors größere lehrerfahrung, die eingehendere kenntnis der deutschen sprache sowie der reichen punkte, in denen die eigenart der muttersprache der jungen deutschen neusprachler leicht zu fehlern im gebrauch des englischen oder französischen verleitet. Gerade durch die beschaffenheit der muttersprache entstehenden klippen für die sichere handhabung der fremdsprache kann nur er durch längere erfahrung geschulter lektor gründlich kennen und gerade auf sie muß er in stande sein, seine studenten hinzuweisen. Dies ist vor zwei jahren bereits von h. dr. Klincksieck in Breslau (vgl. *Verhandlungen des X. deutschen philologenkongresses*, s. 31 ff.) vortrefflich dargelegt worden; ich stimme ihm durchaus zu und hoffe durch meine heutigen ausführungen seine ansichten gestützt und die an einigen orte offenbar bestehende scheu vor längerem festhalten selbst der eifrigen und erprobten lektors verringert oder beseitigt zu haben. Es wäre gewiß höchst interessant und wichtig, einmal von den herren lektoren englischer, französischer, italienischer und spanischer zunge zu vernehmen, wie sie in völlig deutscher umgebung unserer hochschulen mit bewußter sorgfalt um die reinhaltung ihrer muttersprache sich bemühen müssen, um welche besonderen schwierigkeiten dabei in jedem einzelnen falle zu überwinden sind.

Lassen Sie mich mit einem bilde schließen. Ein felsblock stürzt von schroffem abhang hinunter in die see. Hart fest, scharf umrissen in seiner stolzen eigenart scheint er unveränderlich gegenüber dem ihn stets leise umspülende weichen element. Trotzdem aber wird er doch ganz allmählich von seiner neuen umgebung beeinflusst, wird langsam abgeschliffen und paßt sich in unwiderstehlichem zwange nach und nach ein wenig der eigenart des neuen elementes an. Wie viel mehr die biegsame, anschniegende sprache, die

utsche sprache im auslande, losgelöst vom heimatlichen  
den! Die muttersprache rein zu halten in ihrer festgefügt  
genart, sie sorglich zu pflegen in ihrer kraft, fülle und  
reinheit ist ehrenpflicht eines jeden deutschen, vorzüglich  
des deutschen im auslande<sup>1</sup> — und vor allen andern ist es  
die schöne und verantwortungsvolle aufgabe des deutschen  
lehrers jenseits der wogenden meere!

Cambridge.

KARL BREUL.

<sup>1</sup> Seit meiner rückkehr nach Cambridge habe ich u. a. noch  
folgendes gehört:

*Kann ich hier kirchen haben?* statt: bekommen? *Er wird die vor-  
lesung morgen geben,* statt: halten. *Heute werde ich keine klasse nehmen.*  
statt: keine schule halten.

Soweit ich mich entsinnen kann, habe ich nie einen deutschen  
im gespräch nach muster des englischen *to learn* den ausdruck *lernen*  
mit *erfahren* gebrauchen hören. Dagegen lese ich eben in Hans  
Reimanns allerliebsten skizzen *Tante Fritzchen* auf S. 11: *Wie ich  
zu lernen, hatte tante Fritzchen die gewohnheit* . . . Dies ist doch  
nicht ohne durch das englische beeinflusste ausdrucksweise.

## ÜBER DEN STAND DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS AN DEN SÄCHSISCHEN GYMNASIEN, REALGYMNASIEN UND REALSCHULEN.

Die lehr- und prüfungsordnung für die sächsischen *gymnasien* vom 28. januar 1893 schreibt als lehrziel vor: „Gute aussprache, sicherheit in den elementen der grammatik, eingedültheit im verstehen des gesprochenen französisch, wie in schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache, bekannthschaft mit einigen hauptwerken des klassischen zeitalters durch eigene lektüre. Beim abschlusse des schulkursus muß der schüler in stande sein, mäßig schwere stellen aus neufranzösischen schriftstellern ohne oder wenigstens nur mit geräthbeihilfe sofort zu verstehen und einen leichten deutschen text ohne grobe verstöße gegen die grammatik und die hauptregel des stils ins französische zu übersetzen. — In allen klassen sind unter besonderem achten auf gute aussprache durch sprechübungen zu betreiben, indem gelesenes oder gehörtes anfangs satzweise abgefragt, dann zur freieren wiedergabe fortgeschritten wird, bis die schüler dahin gebracht sind, daß sie innerhalb gewisser stoffgebiete auch ohne bestimmthilfe leichte fragen französisch beantworten können. Für die erreichung dieses ziele ist es förderlich, wenn eine anzahl kleiner prosastücke und gedichte nach und nach auswendig gelernt und weiterhin häufig wiederholt wird. Den sprechübungen darf aber nicht eine ausdehnung gegeben werden, daß die lektüre oder die grammatische schulung darunter leidet. Spätestens mit obertertia ist eine kurzgefaßte syst-

matische grammatik in gebrauch zu nehmen, nach welcher die hauptregeln durchzunehmen und einzüben sind. Bei der ersten behandlung eines syntaktischen abschnittes ist nur das häufig vorkommende und regelmäßige zu behandeln, selteneres und unregelmäßiges später nachzutragen. Bei der lektüre bedeutenderer werke, insbesondere klassischer dichtungen, ist dem inhalte, dem aufbau und der kunstform die gehörige beachtung zuzuwenden, die übersetzung besonders schöner stellen möglichst wenig durch zwischenbemerkungen über aussprache, grammatik, wortgebrauch usw. zu unterbrechen. Die auswahl der zu lesenden schriftwerke ist mit bedacht zu treffen, damit ein fortschritt vom leichteren zum schwereren stattfindet und jede schüler eine anzahl besonders wichtiger werke durch klassenlektüre kennen lernen.“

Die wöchentliche gesamtstundenzahl für das französische beträgt an den gymnasien 18. Hiervon entfallen auf IV 5, VIII 3, OIII—OI je 2 stunden (in Gräma auf OIII 3, am Vitzthumschen gymnasium in Dresden auf IV 5, UIII 3, OIII 2, UII—UI je 3, OI 2 stunden.

Die noch 1895 (vgl. Stiehler, *Franco-Gallia* XIV, S. 173) in den gymnasien eingeführten unterrichtswerke von Knebel-Probst, *Grammatik* und *Übungsbuch* (2mal), Plattner, *Elementarbuch* (1mal), Ulbrich, *Elementarbuch* (1mal), Rieken, *Grammatik* (1mal) und *Elementarbuch* (2mal), Ciala, *Grammatik* (1mal), Klotz, *Elementargrammatik* (1mal) und *Schulgrammatik* (2mal), G. Plotz, *Methodisches Lehr- und Übungsbuch* (5mal) und *Elementarbuch* (5mal) sind nach den jahresberichten des schuljahres 1922/23, auf die in den folgenden angaben bezug genommen sind, gänzlich aus den lehrbücherverzeichnissen der gymnasien verschwunden. Am häufigsten sind gegenwärtig die lehrbücher von Platz-Kares vertreten, und zwar das *Elementarbuch, Ausgabe A* 4mal, *ausgabe B* 5mal, die neue bearbeitung des *Übungsbuchs* 1ausgabe? 1mal, die *Sprachlehre* 10mal, das *Übungsbuch, Ausgabe A* 5mal, *ausgabe B* (5mal) und die *Schulgrammatik* 2mal. K. Plotz, *Kurzgefaßte systematische grammatik* wird in ansehlusse an das *Übungsbuch* von G. Plotz an einer stadt benutzt. Das *Lehrbuch* der französischen sprache von Böttcher ist in der ausgabe C 4mal und dasjenige von Reum-

Stern ebenfalls 4mal in gebrauch. An einigen gymnasiën, an denen in den unteren klassen ein neues lehrbuch eingeführt ist, das noch nicht bis in die mittleren und oberen klassen vorgegangen ist, sind demnach zwei lehrbücher eingeführt. Zwei gymnasiën gehen von Pletz-Kares zu Reum-Stern über.

In verbindung mit diesen unterrichtswerken werden noch einige übersetzungsbücher benutzt und zwar Probst, *Übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen ins französische* 2mal, Wüllensweber, *Übungsbuch zum übersetzen ins französische* und Fischer, *Übungsstücke zu Kühns französische schulgrammatik* je 2mal Lesebücher, chrestomathien und anthologien finden noch mehrfach verwendung, so die lesebücher von Wershoven und Stern je 4mal, Pletz, *Manuel de la littérature française* 3mal, Pletz, *Lectures choisies*, Kühn, *Französische lesebuch für die mittel und oberstufe*, Gropp und Hausknecht, *Auswahl französischer gedichte* je 2mal und Herrig, *La France littéraire* 1mal. Ein gymnasium benutzt in den primen die bei dr. Stolte in Leipzig erschienenen französischen rezitationstexte für höhere schulen. Böddker und Leitritz, *Frankreich in geschichte und gegenwart* ist 1mal (in OI und UI zu verzeichnen. Nicht mehr in gebrauch sind die lesebücher von Meurer, Süpflé, Saure, Benecke und d'Hargues, die 1893 noch je 1mal anzutreffen sind.

Zusammenhängende schriftstellerlektüre wird an einem gymnasium bereits in OIII und an 15 schulen in UII getrieben. Im übrigen verteilen sich die 68 gelesenen werke, von denen 46 der prosa und 22 der poesie angehören, auf die einzelnen klassen folgendermaßen:

#### A. Werke geschichtlichen inhalts

1. d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance* 4 (1 OI, 1 UI, 2 OII),
2. Taine, *Napoleon Bonaparte* 4 OI,
3. Taine, *Les origines de la France contemporaine* 3 OI,
4. Taine, *L'ancien régime* 2 OI,
5. Ségur, *Incendie de Moscou et retraite de la grande armée jusqu'à Niemen* 2 (1 UI, 1 UII),
6. Eckmann-Chatrian, *Histoire d'un concert de 1813* 2 (1 OI, 1 UII).

Je 1 mal werden gelesen

- in OI: 7. Lantrey, *La campagne de 1806—1807*,  
 8. Lantrey, *Expédition d'Égypte*,  
 9. Thierry, *Gillaume le conquérant*,  
 10. Sarcy, *Le siège de Paris*,  
 in UI: 11. Daruy, *Histoire de France*,  
 12. Loizillon, *Campagne de Crimée*,  
 13. Thiers, *Napoléon à Sainte-Hélène*,  
 in OII: 14. Barante, *Histoire de Jeanne Darc*,  
 15. Krause, *Guerre de 1870 71*,  
 16. Ségur, *Histoire de Napoléon et de la grande armée pendant l'année 1812*,  
 17. Thiers, *Quatre-Bras et Ligny*,  
 in UII: 18. Halévy, *L'émersion*,  
 19. Michaud, *Siège d'Antioche*,  
 20. Paganel, *La guerre de sept ans*.

Von diesen 20 werken werden 14 in OI, 5 in UI, 8 in OII und 1 in UII gelesen.

#### B. Werke erzählenden inhalts.

Am häufigsten sind vertreten

1. Coppée, *Ausgewählte erzählungen* 6 (3 OI, 2 UI, 1 OII),
2. Daudet, *Lettres de mon moulin*, 6 (1 OI, 3 UI, 2 OII),
3. Laurie, *Mémoires d'un collégien* 3 (2 UII, 1 OII),
4. Theuriot, *Ausgewählte erzählungen* 3 (1 OI, 2 UI),
5. Bruno, *Le tour de la France* 2 (UII),
6. *Conteurs contemporains* 2 (OII),
7. Daudet, *Ausgewählte erzählungen* 2 (1 UI, 1 OII),
8. Daudet, *Tartarin de Tarascon* 2 (1 OI, 1 UII),
9. Verne, *Le tour du monde en 80 jours* 2 (UII)

Außerdem werden je 1 mal gelesen

- in UI: 10. Aymeric, *De Leipzig a Constantinople*,  
 11. *Quatre nouvelles modernes* (Reformabl.),  
 12. Souvestre, *Un philosophe sous les toits*,  
 in OII: 13. *Choix de nouvelles modernes*,  
 14. Daudet, *Le petit chapeau*,  
 15. Desbœux, *Les trois petits métropolitains*,

16. Feuillet, *Le village*,
17. France, *L'aube*,
18. Révils mîstos,
19. Souvenirs d'une bleue,
20. Souvestre, *Au coin du feu*,
21. Souvestre, *Les clairières*,
22. Topffer, *Nouvelles genevoises*,
- in UII: 23. Topffer, *Ausgewählte erzählungen*,
24. *La vie de collège en France*.

Aus der übersicht ergibt sich, daß in OI 6, in UI 11, in OII 15, in UII 9 und in OIII 1 dieser werke gelesen werden.

### C. Dramen.

Von den klassischen dramen werden die werke Molières am häufigsten berücksichtigt und zwar

1. *L'avarice* 5 (2 OI, 3 UI),
2. *Le bourgeois gentilhomme* 4 (2 OI, 1 UI, 1 OII),
3. *Les précieuses ridicules* 3 (1 OI, 2 OII),
4. *Le misanthrope* 2 (2 OI),
5. *Les fourberies de Scapin* 1 (OI),
6. *Le Tartuffe* 1 (UI).

Von Racines trauerspielen werden gelesen

7. *Britannicus* (4 OI),
8. *Athalie* 2 (UI),
9. *Phèdre* 2 (OI). Ferner
10. *Le Cid* 3 (2 OI, 1 UI),
11. *Horace* 2 (1 OI, 1 UI).

12. Victor Hugos *Herminie* ist einmal (OI) vertreten. Außerdem sind noch zu verzeichnen:

13. Scribe, *Le verre d'eau* 5 (2 UI, 2 OII, 1 UII),
14. Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière* 4 (1 OI, 3 UI;  
sodann je einmal
15. Scribe et Lagouvé, *Batailles de dames* (OI),
16. Scribe et Lagouvé, *Les doigts de fée* (OI),
17. Beaumarchais, *Le barbier de Séville* UI,
18. Girardin, *La joi fait peur* (OII),
19. Ponsard, *L'honneur et l'argent* (UI).

Von diesen 19 dramen (darunter 13 lustspiele) werden gelesen in OI 20 (10 l.), in UI 16 (12 l.), in OII 7 (7 l.), und in UII 1 (1 l.).

*D. Von sonstigen werken sind zu nennen*

1. Victor Hugo, *Gedichte*, auswahl 3 (2 OI, 1 UI),
2. Victor Hugo, *Odes et ballades* 1 (OI),
3. La Fontaine, *Fables* (ed. Mann) 2 (OII),
4. Mirabeau, *Discours* 1 (OI),
5. Dhombrès et Monod, *Biographies historiques* 1 (UII).

Sprechübungen, auf welche die lehrordnung ein besonderes gewicht legt, werden an allen gymnasien meist im anschlusse an die lektüre gepflegt; sieben anstalten benutzen in den ersten zwei bis drei jahren die Hölzelschen wandbilder. An einem gymnasium ist die unterrichtssprache von OII an französisch; an derselben anstalt wird in IV von weihnachten an wesentlich in französischer sprache unterrichtet. Freie aufsätze werden, wenn auch in sehr beschränkter anzahl, an drei gymnasien in OI, an zweien auch in UI angefertigt. Freie vorträge werden an keiner anstalt gehalten. Nach angabe der jahresberichte wird an 10 schulen litteraturgeschichte in den primen getrieben, teilweise nach Breitinger, *Grundzüge der französischen literatur- und sprachgeschichte* (4), Plotz, *Manuel* (3) und Herrig, *La France littéraire* (1).

Die eingehendste pflege erfährt das französische an den *gymnasien*. Hier betrug bis osten 1903 die wöchentliche zeantundenzahl 34<sup>1</sup> (V 4<sup>2</sup>, IV 6, UII—OI je 4 stunden); nach der lehr- und prüfungsordnung vom 22. dezember 1902 beträgt sie nur noch 31 (IV 5, UII 6, OII—OI je 4 stunden). Die Drei-König-Schule (reformanstalt nach Frankfurter system) widmet dem französischen 39 stunden (VI 5, V 6, IV 7, UII 4, OII 4, UI—UI je 3, OI 4). die realgymnasien zu Zwickau (VI 5, V 3, IV 6, UII—OI je 4) und Plauen (VI 6, V 7, IV 5, UII 4, OII—OI je 3) 38, bzw. 37 stunden.

<sup>1</sup> An sechs anstalten 33.

<sup>2</sup> An sechs anstalten 3.

Die seit ostern 1903 in geltung stehende lehrordnung schreibt als lehrziel vor: „Gute aussprache, sicherheit in den elementen der grammatik und stilistik, geübtheit im verstehen des gesprochenen französisch wie im schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache, ausreichende bekanntschaft mit dem allgemeinen entwicklungsgange der litteratur und kultur des französischen volkes. Beim abschlusse des unterrichts muß der schüler in stande sein, ihm vorgelegte stellen aus französischen schriftwerken der letzten drei jahrhunderte bei einiger nachhilfe bezüglich wenig bekannter vokabeln ohne anstoss zu übersetzen.“ Die angefügten „bemerkungen“ decken sich vielfach mit den bemerkungen zum lehrziel des französischen an den gymnasien. Ausdrücklich wird davor gewarnt, daß bei den sprechübungen auf die einföhrung der schüler in die alltäglichkeiten des französischen lebens und die tagesmodi der umgangssprache angelegt wird. „Die schriftwerke, die der klasse gelesen werden, sind in der regel ins deutsche übersetzen, wobei auf eine zugleich genaue und geschmackvolle übertragung zu halten ist. Nicht ausgeschlossen ist, die leichtere stellen nur besprochen werden, zumal bei kursorischer lektüre. Wünschenswert ist, daß sich die lehrer beim unterrichte, soviel als möglich, der französischen sprache bedienen. Für die grammatische und stilistische unterweisung wie für schwierigere, tiefergehende erörterungen anderer art empfiehlt sich aber im allgemeinen der gebrauch der muttersprache.“

Die älteren unterrichtswerke (die nach Stiedler, *Francia Gallia* XIV, s. 159 im jahre 1895 noch in gebrauch waren von K. Plötz, *Elementarbuch* und *Schulgrammatik*, Schatz, *Grammatik für die unterklassen* und *Grammatik für die oberklassen*, Magnin-Dillmann, *Französische grammatik* und Dolch, *Schulgrammatik* sind nirgends mehr eingeföhrt. Das an einer anstalt eingeföhrt lehrbuch von Breymann-Möller hat der ausgabe C von Boerner weichen müssen. Somit finden wir vertreten:

Plötz-Kares,	<i>Elementarbuch</i> ,	ausgabe A	1 mal,
"	"	<i>Übungsbuch</i> ,	" A 1 mal,
"	"	<i>Elementarbuch</i> ,	" B 4 mal,
"	"	<i>Übungsbuch</i> ,	" B 4 mal,
"	"	<i>Sprachlehre</i>	5 mal,

Plotz, *Nouvelle grammaire française* 1mal.  
 Gornier, *Lehrbuch und Oberstufe der französischen sprache*, aus-  
 gabe C 4mal (eine anstalt geht zu Reum-Stern über),  
 „ *Die hauptregeln der französischen sprache*, ausgabe B 4mal,  
 Baum, *Französisches übungsbuch* 1mal,  
 Stern, *Französische grammatik* 1mal.

An einem realgymnasium ist in V Reum, *Französisches  
 lehrbuch für die vorstufe*, von IV—VII Bierbaum, *Lehrbuch  
 der französischen sprache nach der analytisch-direkten methode*  
 (verkürzte ausgabe) und von OII—OI Plotz-Kares, *Französische  
 grammatik* in gebrauch. K. Plotz, *Übungen zur erlernung  
 der französischen sprache* wird 2mal benutzt. An einer anstalt  
 wird in OII Schillers *Neffe als onkel* mündlich ins französische  
 übersetzt. Andere übersetzungsbücher scheinen nicht ver-  
 wendet zu werden.

Lesebücher und chrestomathien sind noch an einigen  
 schulen eingeführt, und zwar:

Plotz, *Manuel* 4mal, Plotz, *Lectures choisies* 1mal, *Premières  
 lectures françaises*, Schultz & Co., Straßburg, 1mal. Von ge-  
 lechtsammlungen sind zu nennen Gropp und Hausknecht 4mal  
 und Stiedler, *Auswahl französischer gelehrte* 1mal. Die fran-  
 zösischen rezitationstexte für höhere schulen werden an einer  
 anstalt von UIII—OII verwandt.

Ein realgymnasium treibt bereits in UIII zusammen-  
 legende schriftstellerlektüre; in OIII ist diese schon an neun  
 und in UII an zehn schulen vertreten. Die 59 gelesenen werke,  
 von denen 39 der prosa und 20 der poesie angehören, ver-  
 theilen sich, wie folgt:

#### A. Werke geschichtlichen inhalts.

Duruy, *Histoire de France* 3 (1 UI, 2 OII),  
 Zola, *La catastrophe de Sedan* 3 (1 OI, 2 UI),  
 Fickmann-Chatrian, *Histoire d'un censuré de 1813* 2 (1 UII,  
 1 OIII),  
 Lanfrey, *La campagne de 1806 1807* 2 (1 OI, 1 UI),  
 Mignet, *Histoire de la révolution française* 2 (OI),  
 Taïne, *Napoléon Bonaparte* 2 (OI),  
 Thiers, *Bonaparte en Egypte et en Syrie* 2 (UII);

je einmal werden gelesen

in OI: 8. Duruy, *Le siècle de Louis XIV*,

in UI: 9. Michelet, *Précis de l'histoire moderne*,

10. Guizot, *Histoire de la révolution d'Angleterre*,

in UII: 11. Boissonnas, *Une famille pendant la guerre 1870 71*

Von diesen elf werken werden 7 in OI, 6 in UI, 2 in OII  
5 in UII und 1 in OIII gelesen.

#### B. Werke erzählenden inhalts.

1. Daudet, *Tartarin de Tarascon* 4 (1 UI, 2 OII, 2 UII),

2. Theuriet, *Ausgewählte erzählungen*, 3 (OII),

3. „ *Le curé de Virveloup* 3 (1 UI, 1 OII, 1 UIII),

4. Bruno, *Le tour de la France* 2 (OIII),

5. Daudet, *Ausgewählte erzählungen* 2 (1 OI, 1 OII),

6. „ *Lettres de mon moulin* 2 (1 UI, 1 UII),

7. „ *Le petit chose* 2 (1 UII, 1 OIII),

8. Mérimée, *Colomba* 2 (UII).

9. Loti, *Pêcheur d'Islande* 2 (1 OI, 1 OII).

Je einmal sind verzeichnet

in UI: 10. *A travers Paris* (ed. Krause),

11. *Ascensions voyages aériens écaisons*,

12. Bessé, *Nouveau choix de contes et nouvelles modernes*,

13. Legouvé, *Souvenirs de jeunesse*, (Reformbild.)

in OII: 14. *Conteurs contemporains*,

15. Loti, *Auswahl*,

16. *Quatre nouvelles modernes* (Reformbild.),

17. *Souvenirs d'une Bleue*,

in UII: 18. Daudet, *Contes du boudi*,

19. Laurie, *Mémoires d'un collégien*,

20. Malot, *En famille*,

21. Souvestre, *Au coin du feu*,

in OIII: 22. Brunnemann, *Les Grandidier*,

23. Bruno, *Livre de lecture et d'instruction*,

24. Ferry, *Contes choisis*,

25. Malot, *Sans famille*,

26. Souvestre, *Confessions d'un ouvrier*.

Zwei von diesen 26 werken werden in OI, 7 in UI  
12 in OII, 10 in UII, 8 in OIII und 1 in UIII gelesen

## C. Dramen.

Wie am gymnasium, so wird auch am realgymnasium unter den klassikern Molière bevorzugt:

1. *Le bourgeois gentilhomme* 4 (1 UI, 2 OII, 1 UII),
2. *Les femmes savantes* 2 (1 OI, 1 OII),
3. *Le Tartuffe* 2 (1 OI, 1 UI),
4. *Le malade imaginaire* 2 (1 UI, 1 OII privatim),
5. *Les fâcheux* 1 (OI),
6. *L'écureuil* 1 (OII),
7. *Le misanthrope* 1 (OI).

Racine ist vertreten durch

8. *Phèdre* 3 (2 OI, 1 UI),
9. *Andromaque* 1 (UI),
10. *Athalie* 1 (OII),
11. *Britannicus* 1 (UI),

Cornéille durch

12. *Cid* 2 (UI),
13. *Cinna* 2 (UI),
14. *Poljeucte* 2 (OI, UI).

Voltaire's *Mirope* wird 1mal (UI) gelesen.

Von lustspielen sind zu nennen

15. Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière* 5 (1 UI, 3 OII, 1 UII),
17. Belot et Villetard, *Le testament de César Gicodot* 1 (OI),
18. Scribe, *Le verre d'eau* 1 (OII),
19. Augier et Sandeau, *Le gendre de Monsieur Poirier* 1 (OI).

Von diesen 19 dramen (darunter 11 lustspiele) werden

- 10 6 l. in OI, 12 (4 l.) in UI, 10 (9 l.) in OII, 2 (2 l.) in UII gelesen.

D. An sonstigen werken werden noch genannt

- Victor Hugo, *Gedichte* 3 (OI),  
*Œuvres français* 1 (UI),  
 Droumbres et Monod, *Biographies historiques* 1 (UII).

An allen realgymnasien werden sprechdangen gepflegt, teils im anschlusse an die lektüre, teils (3mal) nach den Hölzelschen wandbildern. Eine anstalt legt in OI den sprechdungen Kron, *Le petit Parisien* zugrunde. Sclg., *Methodisch*

*geordnetes vocabularium zu den Holzschens anschauer gebildet* ist 1mal in gebrauch. Die unterrichtssprache ist nach angabe des jahresberichtes an einer reform-anstalt schon in V und IV französisch. Sämtliche realgymnasien treiben litteraturgeschichte auf der oberstufe, einige nach Platz, *Manuel*, Breitingen, *Grünzüge der französischen litteratur und sprachgeschichte*, Lange, *Précis de la littérature française* und Döhler, *Comp. d'ad. sur la littérature française*. — Besonderer pflge erfreut sich der hausaufsatz in der prima der realgymnasien. An fünf schulen werden bereits in OII aufsätze angefertigt, an einer anschl. bis VIII herab, wenn auch natürlich in einfachster form. In OI und UI sind im schuljahr 1902/03 im ganzen 148 aufsätze ausschließl. der prüfungsaufsätze, deren themen öfters bestimmt angegeben waren, geschrieben worden. Hiervon gehören 46 dem gebiete der litteraturgeschichte, 48 dem der geschichte, 7 dem der geographie und 4 dem der naturgeschichte an, während 39 aufsätze gegenstände allgemeiner art behandeln. sieben aufsätze waren in briefform zu liefern (vgl. Stiedler, *Franco-Gallia* XIII, s. 109 und XIV, s. 172, sowie Haubold, *Der mehrsprachliche unterricht in Sachsen*, Abhandlung zum jahresbericht des realgymnasiums zu Chemnitz, Ostern 1897, S. 12. — Freie vorträge werden wohl an allen realgymnasien gehalten, wenngleich nur acht dies in den jahresberichten ausdrücklich bemerken; an drei schulen sind diese vorträge mit den sonst nützlichen übungen im protokollieren verbunden.

An den 31 öffentlichen *realschulen* betrug bisher die gesetzlich vorgeschriebene stundenzahl 28 (V—III je 6, II—I je 1). 18 realschulen hatten mit genehmigung des königl. ministeriums in der klasse VI einen propädeutischen unterricht eingeführt, und zwar widmeten diesem unterricht sieben anstalten je 2, zehn anstalten je 3 und eine anstalt 4 stunden<sup>2</sup>. Eine schule

<sup>1</sup> Vgl. Hörnig, *Überblick über die entwicklung des sächsischen realschulwesens* (*Zeitschrift für lateinlose höhere schulen* XIV, s. 157) und Lange, *Grundentwurf von der realschule, insbesondere der sächsischen* (ebenda, XV, s. 135).

<sup>2</sup> 1894 war der propädeutische kurs an den 8 in frage kommenden schulen durchweg zweistündig. 1895 hatten von 24 realschulen bereits 12 diesen propädeutischen unterricht eingeführt; neun widmeten ihm<sup>2</sup> drei 3 stunden.

tte bereits in der klasse VI 6 stunden, allerdings unter  
er kürzung der stundenzahl der übrigen klassen. Auf grund  
r neuen lehr- und prüfungsordnung für die sächsischen  
alschulen vom 8. januar 1904 beginnt das französische nun-  
mehr an allen anstalten in klasse VI mit 3 stunden, in V—III  
llen ihm je 6 und in II und I je 4 stunden zu. Die be-  
stigung des propädeutischen unterrichts in VI ist mit freuden  
t begrüßt, denn mit 2—3 stunden in der woche konnte  
eichts befriedigendes geleistet werden, zumal der schüler wußte,  
dß er selbst mit einer ganz ungenügenden zensur versetzt  
erlen würde. Demnach hat in zukunft der abiturient eines  
gymnasiums 720 stunden gehabt, der eines realgymnasiums  
240 (bisher 1360) und der einer realschule 1240 stunden  
bisher 1120, bei annahme des an den meisten schulen  
angeführten dreistündigen propädeutischen unterrichts aber  
schon 1240. Der abiturient eines gymnasiums hat  
ungefähr 100 arbeiten gefertigt, der eines realgymnasiums  
ungefähr 154 (bisher 280), der einer realschule ungefähr 148  
bisher 160.

Die bereits erwähnte lehrordnung für die realschulen, die  
mit ostern 1904 in kraft getreten ist, stellt als lehrziel auf:  
sinn aussprache und fließendes lesen; geübtheit im auffassen  
von gesprochenem, einige fertigkeit im selbständigen münd-  
lichen gebrauch der sprache; vertrautheit mit den hauptregeln  
der grammatik, verstandnis leichterer französischer schriftwerke,  
ansichende sicherheit im übersetzen deutscher texte von  
nütziger schwierigkeit in das französische. — Große aufmerk-  
samkeit ist von anfang an auf die erzielung einer richtigen,  
er sprechweise eines gebildeten franzosen möglichst nahe-  
kommenden aussprache der schüler zu verwenden. Im mittel-  
punkte des unterrichts haben auf allen stufen die den schülern  
schon sorgfältiger auswahl vorzulegenden texte zu stehen.  
An sie haben nicht nur die tunlichst in jeder stunde vor-  
zunehmenden, vom nahen zum fernerliegenden, vom leichteren  
zum schwierigeren allmählich fortschreitenden sprechübungen  
schon vornehmlich anzulehnen, sondern auch die überwiegend  
deduktiv zu haltenden grammatischen unterweisungen der  
höheren stufe. Der unterricht in der grammatik hat selten

vorkommendes und unwesentliches grundsätzlich fernzulassen, die hauptregeln und wichtigen ausnahmen aber genau darzunehmen, fest einzutüben und unablässig im engsten anschluss an den eingeführten kurzen abriß der grammatik zu wiederholen. Seltenere formen und gebrauchswesen sind, wenn nötig, bei der lektüre und durchnahme der arbeiten anzutragen. Schwer anzurechnen sind den schülern auch in den obersten klassen nur die groben verstöße gegen die hauptgrundregeln der grammatik und die häufig durchgenommenen stilgesetze. Bei der durchnahme der lesestücke ist insbesonders auch dem inhalte und der künstlerischen form gebührende aufmerksamkeit zuzuwenden. Bei deren auswahl und besprechung ist darauf bedacht zu nehmen, daß die schüler dann und wann einblicke in die entwicklung des französischen staats- und geisteslebens erhalten, auch auf über besonders bedeutende örtlichkeiten und einrichtungen Frankreichs u. dgl. erhalten. Von einer zusammenhängenden behandlung von literaturgeschichtlichem ist abzusehen; genügen gelegentliche mitteilungen aus diesem gebiete, anschlüsse an die klassenlektüre. Bezüglich der art schriftlichen übungen (diktate, übersetzungen aus der fremdsprache und in diese, nacherzählungen, umformung von lesemem, einfache übungen freier art) wird den schulen eine gewisse freiheit gelassen. Jedenfalls aber hat in allen klassen die übertragung deutscher vorlagen ins französische, die befestigung in der grammatik im besonderen maße die ansprechende pflege zu finden.“

Unter den an den realschulen eingeführten lehrbüchern herrscht entschieden der lehrgang von Platz-Kares vor, in seiner verschiedenen gestalt an 17 schulen zu finden. Wir treffen das *Elementarbuch*, ausgabe C 17mal, die *Sprachlehre* 15mal, das *Übungsbuch*, ausgabe A, ausgabe B und *Schulgrammatik* je 1mal. Die lehrbücher von Karl Platz, in ihren verschiedenen formen 1895 17mal und 1896 nur 12mal in gebrauch waren (vgl. Haubold a. a. o., s. 17), sind nur noch einmal verzeichnet (*Elementarbuch* und *Schulgrammatik*). Das lehrbuch von Boerner ist in der ausgabe C an zehn realschulen eingeführt, von denen allerdings eine zu Platz-Kares

ausgabe C überzugehen scheint.<sup>1</sup> Die übungsbücher von Reum werden in verbindung mit der grammatik von Stern an 2 schulen verwendet; beide gehen jedoch zu Reum-Rupprecht, ausgabe für realschulen, über. Der 1895 noch 8mal eingeführte lehrgang von Plattner ist nur noch 1mal zu treffen. Alle anderen von Stiehler u. a. o. genannten grammatiken sind von den realschulen verschwunden.

Lesebücher, chrestomathien und anthologien sind nur wenig im gebrauch, nämlich je 2mal: Gropp und Hausknecht, sowie steinmüller, *Auswahl französischer gedichte*, die lesebücher von Scheibner und Schauerhammer, Stern; je 1mal: Bechtel, *Chrestomathie für die oberen klassen der mittelschulen*, Bretschneider, *Lectures et exercices français*, Herrig, *La France littéraire*, Kühn, *Lesbuch für die mittel- und oberstufe*, Lüdeking, *Lesbuch*, Platz, *Lectures choisies*, Rieken, *La France*, Wüllenweber, *Brevet de codes et récits pour la jeunesse*. An drei realschulen werden die rezitationstexte für höhere schulen benutzt.

Fünf schulen treiben schon in III zusammenhängende schrift-tellerlektüre, 14 in II und wohl alle 31 in I. Insgesamt werden 45 verschiedene werke gelesen, die sich folgendermaßen verteilen:

#### A. Geschichtliche werke.

1. Ereckmann-Chatrion, *Histoire d'un conscrit de 1813* 4 (3 I, 1 II),
2. Sarcy, *Sigis de Paris* 4 (3 I, 1 II),
3. Barante, *Histoire de Jeanne Darc* 3 (2 I, 1 II),
4. Halévy, *L'incursion* 3 (II),
5. d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance* 3 (I),
6. Lamé-Fleury, *Histoire de la découverte de l'Amérique* 2 (I);  
je einmal:
7. Monod, *Allemands et Français* (I),
8. Thiers, *Expédition d'Egypte* (II),
9. Voltaire, *Charles XII* (I),
10. Zola, *La catastrophe de Sedan* (I).

Von diesen werken werden 16 in I und 7 in II gelesen.

<sup>1</sup> Neuerdings gelangt an einigen realschulen zur einföhrung: Schöpke-Scheibner-Gallmeyer, *Lehrgang der französischen sprache für höhere lehranstalten*.

## B. Werke erzählenden inhalts

1. Bruno, *Le tour de la France* 8 (1 I, 5 II, 2 III).
2. *Choix de nouvelles modernes* 6 (5 I, 1 II).
3. Bruno, *Frémicourt* 4 (2 I, 2 II).
4. *Conteurs modernes* 2 (I).
5. Daudet, *Tartarin de Tarascon* 2 (I).
6. Erckmann-Chatrian, Vier erzählungen aus *Contes populaires*  
und *Contes des bords du Rhin* 2 (I).
7. Laurio, *Mémoires d'un collégien* 2 (1 I, 1 II).
8. Pariselle, *Seben erzählungen* 2 (I).
9. de Saintes, *Thérèse* 2 (II).
10. Souvestre, *Le coin du feu* 2 (I).
11. Theuriot, *Ausgewählte erzählungen* 2 (I).
12. Verne, *Le tour du monde en 80 jours* 2 (1 I, 1 II);  
je einmal:
13. *Ausgewählte erzählungen* von Courier, Dumas, Mérimée,  
Souvestre ed. Renger (I).
14. Bretschneider, *De Phalsbourg à Marseille* (I).
15. Brunnemann, *Les Grandpères* (II).
16. Coppée, *La grèce des forgerons* (I).
17. Desbeaux, *Les trois p'tits mousquetaires* (III).
18. Deschaumes, *Journal d'un lycéen de 14 ans pendant 1 an*  
*de Paris* (I).
19. Erckmann-Chatrian, *Confidences d'un joueur de Lirinette* (I).
20. Gallard, *Histoire de Sindbad le marin* (III).
21. Hébert-Brunnemann, *Jours d'épreuve* (I).
22. Lati, *La mort du petit marin* (I privatim).
23. *Maîtres conteurs* (I).
24. *Quatre nouvelles modernes* (Reformbibl.; I).
25. *Recueil de contes et récits* (I).
26. Taspiller, *Nouvelles genevoises* (I).
27. Theuriot, *Le cure de Vireloup* (I).
28. *La vie de collège en France* (II).
29. Zola, *L'immolation* (I).

34 dieser werke erzählenden inhalts werden in I, 15 in II  
und 4 in III gelesen.

## C. Dramen.

Das drama ist nur wenig (5 I, 1 III) vertreten, und zwar ausschließlich das lustspiel.

1. Girardin, *La joie fait peur* 2 (1 I, 1 III),
2. Sautreau, *Mademoiselle de la Seiglière* 2 (I),
3. Scribe, *Bertran et Raton* 1 (I),
4. Scribe, *Le verre d'eau* 1 (I).

Außerdem sind noch zu nennen:

- Phombrès et Monod, *Biographies historiques* 3 (1 I, 2 II),  
 Maigne, *Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries* 1 (I).

An allen anstalten werden sprechübungen gepflegt, meistens an anchlusse an die lektüre, an 13 schulen nach wandbildern 12 Holzel, 1 Nozières. Das vokabular von Seelig ist an einer anstalt in gebrauch. Kron, *Le petit Parisien* und Lagarde, *Le chef de la prononciation française* sind je 1mal eingeführt. An zwei realschulen wird das singen im anfangsunterricht gepflegt, eine von diesen benutzt Knaut, *Chants pour les écoles*. Aufsätze werden an fünf anstalten angefertigt, an dreien, natürlich in einfachster form, bis in die dritte klasse herab. An drei schulen werden in 1 freie vorträge gehalten; eine von ihnen verlangt wiedergabe der schul- und hauslektüre in form von vorträgen. Das wichtigste aus dem gebiete der litteraturgeschichte wird an sieben realschulen gegeben; drei widmen ihr sogar eine besondere stunde. Doehlers *Comp. d'art sur l'histoire de la littérature française* ist 2mal eingeführt.

Wenn Hanbold a. a. o., s. 11) im jahre 1897 schreibt, daß die reformgedanken in Sachsen, und nicht nur unter den jüngeren fachleuten, schon vielfach festen fuß gefaßt haben, daß die zahl der entschiedenen reformer nicht eben groß sei, daß eine bedeutende zahl der neusprachler gewisse moderne forderungen als berechtigt anerkennt, daß wieder andere noch unentschlossen schwanken, und daß wieder andere die bewegung überhaupt noch ignoriren, so scheinen heute die verhältnisse nach meinen persönlichen erfahrungen und nach dem, was sich aus den vorangehenden seiten ergibt, wesentlich günstiger zu liegen. Die gemäßigte reform — denn nur um

eine solche kann es sich meines erachtens handeln hat nunmehr auch in Sachsen, wo erst lange zeit zurückhaltung zu beobachten war, festen fuß gefaßt, und zwar an allen drei schulgattungen. Die zahl derer, welche die reformbewegung überhaupt ignoriren, ist jetzt wohl auf ein minimum zusammengeschrumpft, während die meisten neophilologen sich mit erfolg bestreben, einen frischen zug in den betrieß des neusprachlichen unterrichts zu bringen; um dieser erfolg wird um so größer werden, je mehr dieser unterricht ausschließlich in die hände wissenschaftlich gebildeter fachleute gelegt wird, denen die fortschritte der wissenschaft an der universität zugute gekommen sind.

*Chemnitz.*

*Dr. HEBBIG.*

## BESPRECHUNGEN.

*Praktische phonetik im klassenunterricht, mit besonderer berücksichtigung des französischen.* Die notwendigsten, rein praktischen phonetischen winke und hülfen für studirende, lehrer und lehrerinnen. Kurze anleitung zur erzielung einer reinen französischen aussprache von dr. LUDWIG HASPERG. Leipzig, Bengersche buchhandlung 1901. 8<sup>o</sup> 70 s. M 1, .

Das büchlein verfolgt einen guten zweck, ist aber, trotz der ver-  
merken des längen titels, eher zu breit als zu knapp angelegt.  
Es bietet nichts wesentlich neues, wie verfaßter selbst bemerkt, ruht  
es auf bekannter und bewährter grundlage und stellt richtige und oft  
schon erörterte grundsätze in das ihnen gebührende licht. Die ergeb-  
nisse der experimentellen phonetik sind jedoch vom verfaßter nicht  
berücksichtigt worden. Ihre beachtung hätte einerseits zur mittheilung  
mancher wichtigen beobachtung und manches recht praktischen winks  
führen können, andererseits einige ungenauigkeiten verhütet.

Überflüssig sind eine menge elementarer angaben über die aus-  
sprache einzelner wörter, wie sie die meisten wörterbücher bieten,  
wünschenswerth wäre die nähere ausführung oder wenigstens andeutung  
der „praktischen und methodischen übungen“ gewesen, die der  
verfaßter mit recht für sehr nötig hält. Die terminologie ist nicht  
scharf und konsequent durchgeführt. Ausdrücke wie *mund ganz breit*,  
*mund ganz rund*, *mund weit aufmachen*, *mund ganz weit aufmachen*  
(woher die zungenstellung gar nicht berücksichtigt wird), *straffe*  
*spanntheit* usw. (s. 44 und 45) sind viel zu unbestimmt. Die  
bezeichnung *x B* zur aussprache des tonlosen *ø* (s. 24), wonach vor-  
setzen des lautes, die aufforderung *leppen ganz rund!* und unmittelbar  
darauf folgendes lang angehaltenes (sic) nachsprechen im chor sofort  
die nachahmung des lautes<sup>2</sup> erzielen soll, dürfte bei deutschen  
schülern wohl nur zur einübung eines deutschen *ö* führen. Der zur  
erzeugung eines stimmhaften *b* oder *d* auch von anderer seite oft schon  
empfohlene vorschlag eines *m* vor *b* oder eines *n* vor *d* verfehlt bei  
mittel- und süddeutschen schülern meist seinen zweck. Sonst müßten

ja auch die deutschen *b* und *d* hinter *m* resp. *n* überall stimmhaft sein. Nur an sorgfältigen methodischen übungen im intervokalen aussprechen der konsonanten (z. B. *a-b-a*, *a-d-a* usw.) läßt sich die stimmhafte konsonanz erlernen.

Buchstabe und laut werden mehrfach vom verfaßer vertauscht (s. 22 und öfter). S. 37 und 42 gibt er die unnötige anweisung, nicht den buchstaben, sondern den laut zu sprechen. Zuweilen hängt er zu sehr an der schreibung, wenn er von mouilliertem und nicht mouilliertem *l* und *ll* spricht und *l mouillé* und *ll mouillée* unterscheidet. — Die hinweise auf deutsche laute zur beschreibung französischer artikulationsformen (z. B. s. 44: *ä* = deutschem *a* *h* und *e*, *i* = deutschem *u*) sind ungenau und irreführend, weil die deutsche artikulation der betreffenden laute mundartlich sehr verschieden sein kann.

MORITZ TRAUTMANN, *Kleine lautlehre des deutschen, französischen und englischen*. Bonn, Karl Georgi. 1. hälfte 1901, 2. hälfte 1902. X und 150 s. à m 2.—

Diese neue phonetische schrift Trautmanns ist im wesentlichen eine verkürzte ausgabe seines 1884–86 erschienenen und seit langer zeit vergriffenen buches *Die sprachlaute im allgemeinen und die des englischen, französischen und deutschen im besonderen*. Es fehlt dem neuen buche die theoretischen auseinandersetzungen über diese anderer seite aufgestellten lautsysteme. Als grundlage seiner eigenen auffassung davon betrachtet Trautmann wie früher die tonlaute der geflüsterten vokale, neben der er die mundstellung erst in zweiter linie berücksichtigt; doch ordnet er jetzt die vokale zu einem dreireihigen „gestell“, indem er die von Lapsius übernommene vierte reihe der vokale fallen läßt.

Die behandlung der besonderen lautverhältnisse der europäischen sprachen ist in der neuen bearbeitung nach lauten gruppiert, während sie früher von der schreibung ausging. Dabei ist hier und da z. B. eine vermengung der ausdrücke „laut“ und „buchstabe“ untergeblieben. Trautmann selbst schätzt den vorteil der neuen anordnung gering und bevorzugt sie nur der raumersparnis wegen. Er kehrt die sache offenbar deshalb gern hervor, weil er in ihr ein merkmal der sprachentwicklung bewahren möchte, das er für die feststellung einer „guten“ oder „richtigen“ aussprache nicht entbehren zu können vermeint. Ob damit wirklich klare vorstellungen einer „schönen“, „guten“, „geübten“ aussprache vermittelt oder erzeugt werden können, erscheint zweifelhaft. Im wissenschaftlichen sinne befremdet überhaupt die anwendung solcher ausdrücke bei einem verfaßer, der sich um „saubere und treffende nomenclatur“ in so hohem maße bemüht wie Trautmann.<sup>1</sup> Der große vorteil der neuen anordnung nach lauten liegt unverkennbar in der schärferen und eindrucksvolleren hervorkehrung des lautwertes.

<sup>1</sup> Wir kommen an anderer stelle hierauf zurück.

Der artikulationsform möchte Trautmann als lautbestimmung noch ihr volles recht gönnen, obwohl er selbst recht treffende und beobachtungen zur artikulation gibt. Wenn er die bestimmung laute bloß nach angabe der mundstellung für wissenschaftliche zurei erklärt, so fragt es sich sehr, welcher art diese angaben sind, was unter „mundstellung“ zu verstehen ist. Die wissenschaftliche phonetik kann nicht mehr an den experimentellen untersuchungen hängen, denen sie wichtige aufschlüsse über lautbildung verdankt. Beobachtungen am künstlichen gaumen und die darauf begründete lehre der zungenartikulation beanspruchen sogar eine sehr praktische stütze. Die klangform eines lautes ist an sich schon schwer zu prüfen und so sehr von den zufälligkeiten individueller hervorhebung und auffassung abhängig, daß eine exakte darstellung der charakteristischen und allgemein gültigen klangesgenümlichkeiten eines lautes kaum möglich erscheint und dessen wissenschaftliche stützung im wesentlichen auf die darstellung seiner artikulationsform angewiesen ist. Außerdem muß man, um dem praktischen reif der nachahmung und erlernung eines lautes gerecht zu werden, mit der psychologischen tatsache rechnen, daß der akustische reiz eines sprachlautes sich erst in verbindung mit den artikulationsklängen erfassen läßt, daß wir muttersprachliche wie fremdsprachliche laute erst dann in ihrer eigenart mit dem gehör wahrnehmen und unserem gedächtnis einprägen, wenn wir sie selbst sprechen oder hören haben. — Die hervorhebung der artikulationsformen wurde durch die sprachlaute in größerer mannigfaltigkeit erscheinen lassen, so bei Trautmann geschieht, und z. b. die von ihm angenommene bezeichnung der meisten französischen laute mit entsprechenden reihen ausschließen.

Zur begründung einer deutschen musteransprache und richtung auf die historische entwicklung des neuhochdeutschen hat Trautmann eine reiche fülle feiner beobachtungen über mundartseigentümlichkeiten und kritische bemerkungen zur „guten“ aussprache beifügt. Dem gemäß, den diese anschaulichen und temperamentsvoll ausführungen gewähren, rechnet man gern des verfassers sorgfältige terminologie zugute. Vom pädagogischen standpunkt aus ist es eine solche darstellung der lautschwankungen im heutigen hochdeutschen den geeignetsten ausgang für eine methodische einführung des jungen philologen in das studium der mundarten und des studiums des historischen lautwandels.

LEHMANN, *Über sprach- und sachdarstellungen*. Ein beitrug zur methodik des sprachunterrichts. Sammlung von abhandlungen aus dem gebiete der pädagogischen psychologie und physiologie, herausgegeben von J. SCHILLER und TH. ZIEHLEN. IV. band, 6. heft. Berlin, Reuther & Richard. 1902. 8°. 80 s. M. 1,80.

Der verfaſſer will feſtſtellen, welche beuudtſemshalte in die ſprache im gewöhnlichen ſinne des wortes hineinzu gehören ſind. Er gliedert dieſe beuudtſemshalte in zwei hauptgruppen: ſprache und die ſachvorſtellungen, und erörtert deren verhältnis zueinander beim konkreten ſubſtantiv und den übrigen wortarten. Bei konkreter bedeutung, weist die ſachvorſtellungen bei abſtrakten aus, und nach und ſtellt den mit wortgruppen und ſätzen verbundenen beuudtſemshalt als eine geſamtvorſtellung dar, die aus verſchiedenen ſachvorſtellungen unter hervorhebung einer einzelnen elemente entſteht. Die im ſatz und zuſammenhängenden ſprachlichen zum ausdruck kommenden vorſtellungskombinationen entwickeln ſich am leichtesten aus den einzelvorſtellungen, die im verlaufe einer handlung aufeinander folgen. Die erzählung iſt die ſprachliche vorſtellung von handlungen und deshalb die geeignetſte form für die bildung ſolcher vorſtellungskombinationen in ſprachlichem gewand. Die flexionsformen, die wortſtellung und betongung im ſatz bringen die bezeichnungen der ſachvorſtellungen untereinander zum ſprechenden ſubjekt zum ausdruck und werden nach außen gebildet.

Im anſchluß an dieſe erörterungen entwickelt der verfaſſer eine reihe methodiſcher grundsätze, die für den mütterſprachlichen und fremdſprachlichen unterricht wichtig ſind. An ſich bezieht ſich der erlernen einer fremden ſprache keine logiſche ſchulung; bezieht ſich jeder ſprache hat die geſprochene ſprache der ſchriftſprache vorzuziehen; wo irgend möglich, muß die erzählung im unterricht herrschen. Wir ſollen beim ſprachunterricht das kind in ſeine eigene welt hineinſtellen und dieſe ihm begreiflich machen, ſonſt wird der unterricht immer zu einem kultus der worte herabſinken. Dem richtigen wert der worte kennen zu lehren, bezeichnet der verfaſſer als ein hauptbeſtreben des fremdſprachlichen unterrichts. Er hält es aber für nötig, den ſinn der fremden worte, wenigſtens am anfang, meiſt durch entſprechende verdeutschungen zu erklären. Die fremde ſprache auf demſelben ſachlichen vorſtellungsmaterial aufzubauen, auf dem auch die mütterſprache ruht, nicht auf einem von fremden volkstum entſprechenden ſachgebiet. Ob ſich unter dieſer vorausſetzung die feineren nuancen der wortbedeutung herausarbeiten laſſen, erſcheint fraglich. Die beobachtung der verſchiedenen bedeutungen deſſelben wortes, beſonders in bildlichen ausdrücken, die der verfaſſer zu dieſem zwecke empfohlen wird, iſt ja eben ein mittel zum verſtändnis der eigenartigen auffaſſung, die das fremde volk der ſachvorſtellungen zuteil werden läßt, oder ſetzt eine ſolche kenntnis bereits voraus. Im übrigen mißt der verfaſſer mit recht den überſetzen keinen wert für eine innige verbindung der ſprach- und ſachvorſtellungen bei. Er läßt es wie das konjizieren nur als ſchlecht gelten, ſofern es reproduzierend bleibt und an den ſchlus der übrigen

tut. — Freund ist die charakteristik und wertschätzung der Gouin'schen reihen: Die darstellung soll sich nicht wie bei Gouin in logisch-chronologischer, sondern in psychologisch-chronologischer folge bewegen, daß es kommt weniger darauf an, daß die reihe mathematisch genau ist, als vielmehr, daß sie dem schüler natürlich erscheint.

Der verfaßer gründet seine erörterungen auf die assoziationspsychologie im anschluß an Ziehen und sucht in der einleitung sogar das physiologische äquivalent einer ideenassoziation festzustellen, das er dann im weitergang seiner untersuchungen keine rolle spielt. Er hätte mit Wundt die vorläufige beschränkung auf die rein psychologische auffassung der sprachvorgänge für geboten. Bei der sprachtheorie kommen so mannigfaltige und so vielseitig miteinander verknüpfte vorstellungselemente in betracht, daß man nach dem heutigem stand der gedärphysiologie von einer feineren physiologischen deutung der sprachvorgänge noch weit entfernt ist. Ich möchte die vorstellungen, die der verfaßer im gegensatz zu den sachvorstellungen als sprachvorstellungen bezeichnet, überhaupt nicht als solche gelten lassen und die subjektive oder objektive bedeutung eines sprachlichen ausdrucks als notwendigen bestandteil der sprachvorstellung betrachten. Präziser und anschaulicher erscheint mir deshalb an stelle der zweiflung in sprach- und sachvorstellung eine von anfang an einheitliche auffassung der sprachvorstellung, die aus den wechselseitigen beziehungen zwischen klangbild, sprachbewegungsverstellung, schriftbild, schreibbewegungsvorstellung, objektiver bedeutung und gefühlselementen zustande kommt. Die hervorragende rolle, die im zusammenwirken dieser vorstellungsgruppen das klangbild und die gefühlselemente spielen, führt zu ähnlichen methodischen folgerungen für den sprachunterricht wie das vorliegende buch. Der wert des letzteren soll jedoch nicht überschätzt werden. Seine inhaltreichen und besonnenen ausführungen weichen in wesentlichen punkten den anforderungen des neu sprachlichen reformunterrichts gerecht. Sie zeigen, daß die wahrheit dieselbe bleibt, mag sie von diesem oder jenem standpunkt aus betrachtet, in dieser oder jener form dargestellt werden.

Heino HOFFMANN, *Die lautwissenschaft und ihre veranlassung beim mütterlichen sprachlichen unterricht in der schule*. Mit 22 abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt, 1901. 8°. VIII und 120 s. M 2.—

Ein inhaltreiches und gründliches buch, das weit ausholt zur behandlung seines eigentlichen themas: — Es gibt zunächst eine gekürzte darstellung von der geschichtlichen entwicklung der phonetik mit hervorhebung einiger lautsysteme und der bestrebungen um eine tiefere begründung des sprachunterrichts. Unter dem titel „Allgemeine sprachliches“ werden sodann in kurzem überblick, zum teil in rhetorischem gesichtspunkte aus, die für die geschichte der deutschen sprache bedeutsamen lautverschiebungen, die gliederung der

deutschen mundarten und die bildung der neuhochdeutschen schriftsprache behandelt. Daran schließen sich erörterungen über das verhältnis der deutschen laute zu ihren schreibungen und beispiele einer lautumschrift.

Die sprachlaute faßt Hoffmann weniger im akustischen als vielmehr im artikulatorischen sinne auf, und er versucht verhältnismäßig ausführlich im anschluß an Flechsig's lokalisation der geistigen vorgänge und mit hülfe mehrerer abbildungen vom bau des menschlichen gehirns die mechanischen sprechbewegungen und verschiedene zusammengesetzte formen der sprechthätigkeit (nachsprechen, willkürliches sprechen und lautes lesen) als physiologische vorgänge im gehirn zu veranschaulichen. Ich halte mit Wundt nach dem gegenwärtigen stande unserer kenntnis der leitungsbahnen im gehirn den wert einer solchen physiologischen begründung der sprachvorgänge für illusorisch und nur eine rein psychologische deutung der sprachlichen assoziationen für möglich, die von der psychiatrischen beobachtung der sprachstörungen ihren ausgang zu nehmen hat.

Die sprechorgane sowie deren stellung und bewegung bei der lautbildung, insbesondere die zungenartikulation, werden mit hülfeschematischer figuren anschaulich beschrieben und die laute auf grund ihrer artikulationsformen in anlehnung an das Teichmeyer'sche schemata einer übersicht vereinigt. Wertvoll sind bei der darstellung der einzelnen laute die bemerkungen über „sprachfehler“ und die phonetischen werte zu deren bezeichnung.

Als taubstummenlehrer bringt der verfasser den sprachgelehrten ein besonderes interesse entgegen und widmet ihren beziehungen zur phonetik ein eigenes kapitel, das ich für sehr wichtig halte. Eine gewisse kenntnis von den formen und heilmethoden der sprachgebreche und zwar eine noch eingehendere, als als vom verfasser im zusammenhange des vorliegenden buches geboten werden konnte, ist dem sprachlehrer unerläßlich. Sprachfehler treten in sehr verschiedenem grade der ausprägung viel häufiger auf, als man bei oberflächlicher beobachtung anzunehmen geneigt ist, und manchem schüler wird sprachliche begabung oder gar allgemeine geistige befähigung abgesprochen, dem nur durch sachverständige behandlung seines verkannten sprachgebrechens geholfen wäre.

Das umfangreiche schlußkapitel handelt von der berücksichtigung der lautkunde beim unterricht in der muttersprache. Der verfasser fordert als vorbereitung des fibel-leseunterrichts einen sprechanterricht, dessen hauptaufgabe die überführung des schülers aus dem gebrauch der mundart in den des schriftdeutschen bildet, und der später in der selbständigen neben dem leseunterricht zu betreibenden anschauungsunterricht übergeht. Dazu werden praktische beispiele der elementarlautlichen analyse und synthese sowie der phonetischen behandlung des vortrags poetischer stücke gegeben. Der leselehrgang der fibel

muß durch die Sprechschwierigkeiten, nicht, wie es bisher oft geschah, durch die Schreibschwierigkeiten bestimmt werden. Auch für den Rechtschreibunterricht, der sich in seinen Anfängen an die Bibel anlehnt, ist die Bedeutung des Klangbildes nicht zu unterschätzen. Richtiges Sprechen ist schon für die Sprechbewegungen erforderlich, die bei den Rechtschreibübungen ausgeführt werden sollen.

Die Grundsätze, nach denen der Verfasser die Lautwissenschaft dem muttersprachlichen Unterrichte dienstbar macht, gelten in ähnlichem Sinne für die Verwertung der Phonetik im fremdsprachlichen Unterricht, denn die pädagogische Wichtigkeit der Phonetik wird hier wie dort durch die hervorragende Rolle bedingt, die das Klangbild im natürlichen Gang der Spracherlernung spielt und deren psychologische Begründung von anderer Seite versucht worden ist. Deshalb bietet das Hoffmannsche Buch auch dem fremdsprachlichen Lehrer unmittelbare Anregung und Belehrung in reicher Fülle.

Frankfurt a. M.

B. Eggert.

F. LOTSCH, *Ce que l'on doit savoir du style français. Principes de composition et de style*. Leipzig, Bengersche Buchhandlung, 1902. 49 s. (Geh. m. 0,40; kart. m. 0,50).

Pour répondre aux exigences de la vie moderne, les programmes scolaires accordent une place très large aux langues vivantes. Mais il ne faut pas en conclure que l'enseignement secondaire doive désormais avoir pour unique objet l'utilité pratique. Il doit avant tout former des hommes au sens large du mot, et initier les esprits à l'art de penser. On a beaucoup vanté, en Allemagne, les qualités éducatives de la langue française, mais on néglige généralement de les mettre à profit. Il ne suffit pas, en effet, de faire lire aux élèves des livres classiques, il faut étudier avec eux la manière de penser de la nation étrangère. L'étude du style ne fait pas seulement mieux connaître le caractère du peuple voisin, mais elle fortifie aussi les facultés de l'esprit et l'habitude à penser logiquement. Les écrivains classiques français sont d'excellents modèles sous ce rapport; la clarté de leur style, l'ordre et le mouvement de leurs pensées, le respect qu'ils ont de la forme, condition essentielle de la beauté, toutes ces qualités dûment constatées par les élèves allemands peuvent exercer sur eux une heureuse influence. Puisqu'ils doivent s'efforcer d'écrire correctement et même de bien écrire en français.

Telles sont les considérations qui ont décidé M. Lotsch à composer son petit ouvrage pour la jeunesse des classes supérieures. Ce n'est pas un cours de style complet, mais un simple recueil des principes fondamentaux sans la connaissance desquels un étranger ne peut goûter pleinement les chefs-d'œuvre de la littérature française.

L'auteur a exposé en quarante pages les conditions de la clarté dans les mots, les membres de phrases et les phrases, les formes

variées de l'expression (les tropes), et les règles qui président à l'un ou à l'autre, simple ou expressive. A propos de la propriété des termes il a écrit quatre pages de synonymes; il indique comme conclusion, quels sont les caractères du style personnel chez les grands écrivains.

Cette brochure nous paraît répondre exactement au but que l'auteur s'est proposé. Un ouvrage plus long aurait des chances d'être mal accueilli des professeurs et surtout des élèves; il n'en aura pas de même de ce petit livre qui n'a rien de l'aridité d'un manuel. La disposition matérielle ne laisse rien à désirer, et l'absence d'une table des matières pourrait même ne pas être remarquée; les exemples imprimés en italiques, attirent le regard et comme ils sont tous très bien choisis, ils rendent la lecture de l'ouvrage très intéressante. Les préceptes ont été rédigés dans une langue simple et claire pour un professeur qui connaît bien la langue et la littérature françaises.

L'ouvrage, très bien imprimé, ne renferme presque pas de fautes typographiques; nous proposons, comme preuve d'une lecture attentive, les légères corrections suivantes: page 1, ligne 2, lire *présente* (au lieu de *represente*); p. 6, ajouter la signification du terme *destruire* (anéantir) qui a été omise. p. 10, l. 23, lire *continues* (continues); p. 16, l. 8, du bas, *raménées* raménées; p. 19, l. 2, du bas, *à l'infinitif* du *à*; p. 23, l. 21, *on finit* finit; p. 24, Remarque, l. 2, *agité* agité; id l. 12, du bas, *à la*; p. 39, l. 9, *du ciel* (de ciel); id l. 6, du bas, mettre après *qu'on* un point ou point-virgule.

Nous n'hésitons donc pas à recommander ce petit livre à nos collègues, car nous sommes persuadés qu'ils trouveront un grand intérêt à cette lecture et qu'ils pourront en retirer un très grand profit.

LOUIS LAGARDE & dr. AUGUST MÜLLER, *A travers la vie pratique*. Manuel de conversation sur Paris, Berlin et autres sujets, avec questions, réponses et vocabulaire. Berlin, Weidmannsche buchhandlung 1904 VI, 177 s. Geb. m. 2.40

Cet ouvrage est destiné aux élèves avancés qui disposent déjà d'un certain vocabulaire; pour les commençants M. Lagarde a déjà publié un autre livre intitulé *la Clef de la conversation*. Dans le présent il a réuni des connaissances nouvelles et des dialogues sur les relations sociales. Le présent volume remplit bien les conditions posées par le programme nouveau, il transporte les élèves dans le pays dans lequel ils étudient la langue, il s'efforce de créer autour d'eux cette atmosphère artificielle dans laquelle on voudrait les maintenir pendant toute la durée de la classe. La vie parisienne est certes un des sujets les plus propres à captiver l'attention des jeunes esprits, aussi les auteurs ont-ils consacré à ce sujet plus de la moitié de leur ouvrage (deux grands chapitres sur cinq).

Dans le premier chapitre, ils ont condensé, sous une quinzaine de rubriques, tout ce qu'il importe de savoir sur l'importance de

capitale, sur les institutions, les usages, les divertissements et les grandes fêtes qui font l'originalité de la vie parisienne. Le deuxième chapitre, complément du premier, est présenté sous forme dialoguée; deux voyageurs, un Français et un Allemand, vont ensemble à Paris et, dans les entretiens réellement pleins de vie, ils ont l'occasion d'employer les locutions usuelles relatives aux situations ordinaires de tout étranger en voyage, ces situations sont aussi naturelles que possible et le caractère fictif des manuels de conversation est réduit à sa plus simple expression. Le troisième chapitre, assez court, présente quelques comparaisons entre Paris et Berlin et signale les ressemblances et les différences qu'offrent ces deux capitales. Il est assez logique qu'un être Allemand ne soit pas dans la situation de connaître assez bien Paris, en ignorant tout de Berlin. Le quatrième chapitre renferme des connaissances usuelles sur l'univers, les saisons, l'homme, les institutions et les relations sociales. Le cinquième contient des historiettes et narrations qui sont empruntées à la vie moderne et intéresseront vivement les élèves; le choix en est si heureux que ce chapitre pourra sembler paraître trop court.

Les gallicismes et les locutions usuelles sont imprimés en italiques. Les morceaux des trois premiers chapitres sont suivis de questionnaires, on peut douter de leur utilité, cependant les formes extrêmement variées données aux questions peuvent intéresser les professeurs et faciliter aux élèves sages la préparation d'une conversation sur le sujet correspondant. Un vocabulaire français-allemand très soigné complète l'ouvrage.

Nous avons parcouru ce petit livre avec un réel intérêt et nous pensons que les lecteurs allemands auxquels il s'adresse y prendront vraiment grand plaisir. Il est regrettable, à notre avis, que l'éditeur n'ait pas jugé à propos d'augmenter la valeur de cet ouvrage en intercalant dans le texte un certain nombre de gravures; mais cet usage, presque généralement adopté par nos éditeurs français, ne paraît pas être très répandu en Allemagne.

Les cent cinquante pages de textes, rédigés en grande partie par les auteurs, ne contiennent qu'un petit nombre de fautes typographiques et les tournures susceptibles d'arrêter au passage le lecteur français sont relativement rares; c'est assez dire que les auteurs ont apporté le plus grand soin à la composition de cet ouvrage. Voici les corrections que nous leur proposons. Remplacer dans le sous-titre *Leçons* par *Leçons*, ou mettre *Leçons et conversations sur*, etc : p. 1, l. 3, du bas, c'est ainsi avec un certain *lect*, par c'est *lire* avec *quelque roman*; p. 1, l. 10, du bas, *ramasser-t-à*, par *amasser-t-il ou augmenta-t-il sa fortune*, etc; lire p. 28, l. 3, *cy'stes* (cyclistes) p. 38, l. 17, *enregistrer* (*enregistrer*); p. 51, au bas, remplacer le second *Du* par *Ich*; lire *vous*; p. 63, l. 13, lire *avait* *ont*; p. 65, l. 7, du bas, *rester*, dans le sens de *loger* ou *demeurer* se dit quelquefois, mais c'est une inexactitude.

(voir Littéré); p. 67, l. 13, du bas, qui nous assistent (au lieu de *vous assistent*); p. 68, l. 25, nous comptons sur vous nous y comptons; p. 78, dern. ligne, j'emporte je rapporte; p. 99, l. 12, du bas, brande bourgo-prussien (?) au lieu de *brandenbourgo*; p. 101, l. 14, le vien verbe *florir* prospérer, être en vogue, en honneur ne s'emploie pas au présent; p. 105, l. 22, lire *écoutez* entendons; p. 121, l. 11, du bas dont *elles ont* au lieu de *elle a*.

Nous recommandons vivement cet ouvrage à nos collègues parisiens, avec la conviction que les détails qu'il renferme sur la vie parisienne ne peuvent manquer de les intéresser ainsi que leurs élèves.

Euseb Prout, *Wiederholungs- und Übungsbuch der französischen Konversation zum gebrauch der höheren Handelsschulen sowie für den Privat- und Selbstunterricht*. Wien, Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn, 1903. 160 s. 2 kr. 20 h. (m. 2.20).

Cet ouvrage se compose de deux parties: la première est consacrée à une révision de la grammaire, la seconde à la conversation. La révision de la grammaire comprend une série de tableaux synoptiques pour les différentes parties du discours. Signalons en particulier les tableaux qui concernent les verbes irréguliers français. M. Prout les répartit en trois grandes classes qui comprennent une dizaine de groupes et une vingtaine de subdivisions; cette classification ingénieuse attire l'attention sur les analogies que présentent certains verbes irréguliers et paraît devoir rendre plus facile cette étude toujours délicate. Les tableaux synoptiques sont suivis de listes de mots: verbes groupés sous différentes rubriques, verbes irréguliers avec leurs composés et les substantifs dérivés, substantifs classés d'après le genre et la terminaison, etc. De nombreux exercices d'application, de traduction rapide et de phraséologie complètent ces tableaux et ces listes et offrent aux élèves l'occasion de retrouver et d'employer les termes étudiés sous leurs formes les plus variées.

Dans la seconde partie, consacrée à la conversation, l'auteur traite les sujets suivants: le corps humain, la toilette, les repas, l'habitation, la ville et la campagne, les saisons et le temps, les amusements, les professions, le commerce et l'industrie, la France. Chacun des chapitres comprend: un exposé sous forme de questions et réponses, une liste de mots groupés d'après le sens, des exercices de phraséologie et de traduction orale. Un appendice renferme une liste d'environ sept cents verbes et une autre de cinq cents adjectifs choisis parmi les plus usés. Enfin l'ouvrage se termine par l'arrêté ministériel du 26 février 1901 relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française.

L'auteur s'est scrupuleusement conformé dans tout son volume aux tolérances autorisées par cet arrêté ministériel; il nous semble que c'est un abus de vouloir ainsi ériger ces tolérances en règles. L'ouvrage considéré dans son ensemble, nous a laissé une bonne impression.

du fois nous avons remarqué en quelques endroits la présence d'accents particuliers, ou l'absence d'accents nécessaires, et nous avons relevé un grand nombre de fautes typographiques. Nous indiquons rapidement la plupart des corrections qui nous paraissent désirables: Il faudrait *supprimer* la table de *matière* par table des *matières*, *répétition* par *révision* de la grammaire, et mettre au pluriel l'expression *noms de nombres*, le mot *recueil* qui figure souvent en tête des listes de mots ne s'emploie guère dans ce sens. Il faut lire p. 13, l. 6 du bas, *prendre* garde; p. 25, au verbe *ceindre*: *couls* et *couiss* au lieu de *craignis*; id. l. 4 du bas *prenons*; p. 28, l. 7, *convaincu*; p. 29, l. 11, on dit: *prendre à* part, p. 31, l. 4 du bas, qu'y a-t-il *pour* votre service? p. 35, dern. l., *peyou*; p. 37, l. 7 du bas, à une grande fortune, p. 38, l. 11 du bas, *ben*; p. 40, l. 8, 3 *bonnet*; id. l. 15, de longs jours; p. 41, l. 11, *paissade*; p. 45, l. 6, *canine* (*chondarahn*); p. 51, dern. l., *pan*; p. 52, l. 3, *noisier*: id. l. 3, *grossier*; id. dans les minéraux, l. 3 et 4, *éconcrade* et *groat*, p. 54, villes: *Multaise*; p. 56, l. 9 du bas, jamais jeune homme n'a eu... p. 60, l. 1, *pour* votre service, p. 85, l. 22, contre le mal de dents, p. 88, l. 11, avoir le respect; p. 92, l. 11, *manières*; id. l. 2 du bas, de *fil* routes, p. 103, l. 8, *leurre*; p. 108, l. 12, *conuiste*; id. l. 12 du bas, *baument*; p. 113, au bas, *male* (mont); p. 118, l. 9 du bas, de *seize*; p. 114, amusements, l. 9, *théâtrales*; id. l. 3 du bas, *joue*, p. 125, l. 15 du bas, *réveré*; p. 126, l. 28, ses bagages; p. 135, phraseologie, qu'y a-t-il *pour* votre service; id. l. 8, de ces bonbons; p. 136, l. 5, est-ce que, p. 137, l. 1, 70 sous, mieux: *trois francs*, cinquante, p. 139, l. 1 du bas, *selon*, p. 140, l. 17, *St Nazaire*; id. l. 29 et 30, les forteresses de Lille et de les villes industrielles de Valenciennes, etc.; l. 35, *Elbeuf*, p. 142, l. 22, dans le style de la Renaissance (française ou simplement *style Renaissance*); id. l. 2 au bas, 1889; p. 146, l. 12 du bas, *proposer*, *vallegen* (voir); p. 148, l. 2, *bécher* (pêcher); p. 150, l. 8, *se fier*; p. 152, l. 2, *herpue*, *herotsch* (*herriach*); id. l. 14, *malignant* est anglais, mettre *théoux* ou *mechant*; p. 156, noms composés, se rencontrent; p. 157, l. 9, *bes*; id. l. 33, je vous envoie ci joint; p. 158, l. 6, *accompagne*.

Le livre de M. Pfahl, comme son titre l'indique, n'est pas destiné aux débutants. Il suppose une certaine connaissance de la grammaire de la langue française. Les étudiants qui veulent se familiariser avec les difficultés grammaticales de cette langue et augmenter leur vocabulaire peuvent considérer ce livre comme un guide sérieux, un ouvrage abondant et facile à consulter.

KARL BROMMANN, *Französische phraseologie*, Leipzig, Hobergsche Verlagshandlung, 1903, V, 114 s. Geb. m. 1,80.

Voici un livre de phraseologie que nous avons parcouru avec un plaisir. Ce titre de phraseologie évoquera peut-être dans l'esprit des lecteurs l'image de colonnes interminables de phrases et de locutions, classées selon l'ordre alphabétique ou le caprice de l'auteur. Hétons-

nous de dire que le présent ouvrage n'offre pas du tout ce que l'auteur a voulu présenter aux élèves avancés, d'une manière aussi attrayante que possible, toute une série de sujets qu'ils n'ont pas abordés dans leurs études antérieures. Nous indiquons, en effet, à la fin de la matière des chapitres les plus importants: portraits et caractères, relations sociales, genres de vie, mouvements de l'âme, facultés mentales, éducation, vocations, le corps humain et ses mouvements, la vie des rues, le commerce, etc.

Cet ouvrage se divise en deux parties: la première comprend les textes suivis, dans lesquels les locutions, en nombre relativement considérable, ont été très heureusement intercalées; nous avons apprécié le talent avec lequel l'auteur a composé la plupart des portraits, des ou descriptions, que l'on rencontre à chaque page. Les paragraphes formés de phrases détachées sont vraiment peu nombreux. Ces textes qui ont été soigneusement revus par des Français, présentent tout en rapport de la langue toutes les garanties désirables.

La seconde partie renferme, classées par chapitres et par paragraphes, toutes les locutions idiomatiques qui figurent dans les textes précédents, avec la traduction allemande en regard. Cette traduction a été faite avec le même soin que la réduction des textes, et la disposition très claire de l'ouvrage permet au lecteur d'étudier à volonté, dans l'ordre qui lui plaît le mieux, les chapitres de l'une ou l'autre partie. Nous n'avons pas trouvé une seule erreur typographique dans ce volume; cet aspect très agréable et d'une impression fort soignée; nous nous bornons donc à proposer quelques corrections insignifiantes: p. 11, l. 8, *les gens* au lieu de *géné*; p. 22, l. 7, *elles* (ils pour *personnes*; p. 28, l. 4, *il* au lieu de *il* ce paraît être; p. 39, l. 23, on fait *les gens* (grande) *genre*; p. 48, l. 1, prendre garde de (à), pour éviter une répétition.

Nous n'hésitons pas à recommander vivement l'excellent petit livre de M. Bergmann à la bienveillante attention de nos collègues allemands.

Fontainebleau

M. PROCKE.

L. G. W. BRAUNHOLZ, *Books of Reference for Students of French*. A critical survey. London, Th. Wollleben, jetzt: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. Lim. 1911. 80 s. 8°. 2 s. net.

Das verzeichnis wurde nach dem vorwort schon im september 1909 beendet; ein größerer nachtrag vervollständigt es bis anfang 1911. In 28 gruppen sucht es einen überblick zu geben über die werke, die für das studium der französischen philologie und der einschlägigen hilfswissenschaften zu empfehlen sind. Auf vollständigkeit kann es so wenig machen keinen anspruch erheben, die lücken, die sich etwa in einzelnen paragraphen finden sollten, hier auszufüllen, würde zu sehr führen. Die *standard works* sind übrigens durchweg vertreten. Für eine etwaige neuauflage wäre es zu empfehlen, zu den einzelnen teil-

hohem ort und jähre des erscheinens hinzuzufügen, was nur bei wenigen vorkommt, namentlich die jahreszahlen sind für den anfang von besonderer wichtigeit, wenn es sich darum handelt, bisher herausgegebenen, die mit den neuesten stände der forschung bekannt machen. In solchen kapitelen ist auf die wünsche englischer studirender besonders Rücksicht genommen. Auch für den lehrer des französischen ist in den erwähnten *The Teaching of French Education in France French Society, Institutions and Manners* ein mancherlei beachtenswertes material beibracht. Die abschnitte *Literature generally French Folklore, French History, French Art, Geography of France* beweisen, daß auch die lehrwissenschaften reichlich bedacht sind — Alles in allem also ein empfehlenswerter überblick über die einschlägige literatur.

KOL. MARKS-JIFFEL, *Der internationale schülerbriefwechsel, seine geschichte, bedeutung, richtung und sein gegenwärtiger stand* (Fremde und eigene erfahrungen.) Marburg, N. G. Löwische verlagsbuchhandlung. 1903. 44 s. M. 0,80.

Vorliegende schrift ist gerade jetzt zeitgemäß<sup>1</sup>, wo in der tagespresse vielfach angriffe gegen den briefaustausch unter schülern verschiedener nationen zu lesen sind. Der zu diesen angriffen veranlassung wurde einzelfall, so betrübend er ist, kann durchaus nicht als typisch gelten. Er wird hoffentlich nur dazu beitragen, daß die überwachung des briefwechsels seitens der lehrer, namentlich aber seitens der eltern und pädagogenvereine noch sorgfältiger gehandhabt wird, allerdings aber vertheidigung von Kleinlicher tadelsucht. Man lese darüber die überzeugenden worte des verf. s. 15-16. Da den lesern dieser zeitschrift die in der broschüre behandelten fragen geläufig sind, so genügt es, sie allen denen zu empfehlen, welche sich über den internationalen briefwechsel unterrichten bzw. ihn bei ihren schülern und schülerinnen einführen wollen. Sie erhalten die daten über seine allmähliche entwicklung, die ausdehnung, die er heute gewonnen hat, sowie angaben über schritten und berichte, die sich darauf beziehen, endlich die von den meisten benutzern beobachteten regeln für die handhabung des internationalen schülerbriefwechsels und die adressen der personen und institute, an die man sich behufs einrichtung des briefaustausches wenden kann.

LEONZ PITSCHEL, *Einführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage*. Im anschluss an die vorschule zu *Lehr- und buchbuch der französischen sprache* von X. DECOUDRE. Frankfurt a. M., Carl Jugels verlag (Moritz Abendroth). 1901. II, 61 s. kl. 8°. M. 0,65.

Dies kleine buchlein dient zunächst dem im titel angegebenen unterrichtszweck, kann aber auch bei dem lautkursus der anfangsstufe benutzt werden, wenn später andere unterrichtswerke verwandt werden. Insbesondere will der verfasser eine durch kurze und leichte faßlichkeit

<sup>1</sup> Die rezension ist 1901 geschrieben.

sich auszeichnende einföhrung in eines der wichtigsten gebiete der neu-sprachlichen anfangsunterrichtes für diejenigen bieten, denen eine durchnahme der einschlägigen größeren werke nicht möglich sein mag. Unseres erachtens kann aber heute ein lehrer der neueren sprachen nicht ohne gründliche phonetische schulung auskommen; daher kann die vorliegende kleine schrift für den lehrenden höchstens als beisp. für die verwendung der phonetik in der praxis oder als erste anregung zu weiteren gründlichen, vertieften studien dienen. Für den lerner selbst aber ist das büchlein durchaus brauchbar und empfehlenswert auch für diejenigen lehrer, welche des verfassers ansichten über ausschließliche verwendung der lautschrift in den ersten monaten nicht unbedingt teilen. Es enthält eine einföhrung in die französische lautehre, bemerkungen zur lauttafel, einübung der einzelnen laute in musterbeispielen und leseübung in lautschrift, schließlich die beispiele in gewöhnlicher orthographie. In der lautschrift ist das alphabet der *Association phonétique internationale* (*Méthode phonétique*) gewählt, was der weiteren verbreitung des büchleins nur nützlich sein kann.

Berlin.

B. ROTHE.

1. *In the Far East. Tales and Adventures* by R. KIPLING. G. BOSTON and F. A. STEEL. Herausgegeben von dr. KARL FEYERABEND, professor am Frankeiseum in Zerbst. Berlin, Weidmann, 1902. 133 s. M. 1,40, wtb. M. 0,40. (Schulbibliothek französischer und englischer literatur.) Herausgegeben von L. FAHLEN und J. HINGENBACH. II. 40.
2. *Popular Writers of our Time. First Series.* Ausgewählt und übersetzt von J. KLAPPERICH. Glogau, C. Flemming, 1903. 85 s. M. 1,20. (Englische und französische schriftsteller der neueren zeit. Für schule und haus herausgegeben von J. KLAPPERICH. XX. bändchen.)
3. *Peril and Heroism.* Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt von J. KLAPPERICH. Ebenda, 1903. 69 s. M. 1,40. (Dieselbe sammlung, XXII. bändchen.)
4. RUDYARD KIPLING, *Vier erzählungen.* Für den schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von dr. J. ELLINGER. Leipzig, G. Freytag, 1901. 102 s. M. 1,20, wtb. m. 0,60. (Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller.)
5. *Stories from the Jungle Book* by RUDYARD KIPLING. Herausgegeben von dr. E. DOLLER. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1902. 88 s. M. 1,—. (English Authors, 81.)
6. *Three Mough-Stories.* Selected from the books of RUDYARD KIPLING and edited for use in schools by EDWARD SOROLL. Leipzig, A. Reuber, 1902. XII und 86 s. text und 41 s. notes. M. 1,80. (Neu-sprachliche reformbibliothek von B. HUBERT und M. F. MANN. III. band.)

Zu 1. Die jagd nach immer neuen fremdsprachlichen schatzen führt zu immer seltsamerer heute, und da der jäger sehr viele und des guten wildes aber nur wenig, so müssen sich viele mit dem käuz

elsten ergebnis begnügen. Das gute alte wort, wonach das beste für die jugend gerade gut genug ist, scheint bei dieser jagd immer mehr ergossen zu werden, wie ein blick auf den inhalt der meisten in diesen bandchen erklärten erzählungen zeigt. Sie führen uns fast alle zu den fernsten orient, nach indien, und scheinen das durch Kipling und P. Loti in den erwachsenen flüchtig erweckte interesse für den indischen osten auch unserer jugend aufzwingen zu wollen. Ist denn die englische litteratur an erzählungen, die auf dem toden und im kampf leuchte europäischen kulturlebens spielen, so arm, daß wir unsere jugend zu geschichten wie *The Miracle of Purun Bhagat* oder *A Struggle for a Kingdom* oder *A Page of Mystery* nehmen müssen? In England, wo so viele fäden nach indien führen und ein praktisches bedürfnis der beschaffung mit dem fernem lande reist und rechtfertigt, mögen diese stücke beachtung verdienen; sie können vielleicht auch eine stelle in der privatrektüre unserer schüler finden, in den klassenunterricht gehören sie nicht; daraus muß sie sowohl die praktische rücksicht auf die uns näher liegende und darum wichtigere englische kulturwelt als auch ihr geringer ethischer und pädagogischer wert ausschließen. In *Far East* enthält *The Miracle of Purun Bhagat* von R. Kipling, die lebensgeschichte eines angesehenen brahminen, der nach einem leben vollen glanzes und politischer macht sich als einsiedler Bhagat in einen und weltabgeschiedenheit zurückzieht. — dann *A Struggle for a Kingdom*, abschnitt aus Guy Boothbys roman *The Fascination of the King*, die an Rider Haggards afrikanische geschichten erinnernde, frei kochete lebensgeschichte eines königs Marie I., der im lande der Hmangs, irgendwo im hinterlande des französischen Indochina, seinen nach europäischem muster errichteten staat gegen eifersüchtige nachbarn, besonders die franzosen, verteidigen muß, — endlich *In a Cavern* von Mrs. F. A. Steel, die neben Kipling als beste darstellenden orientalischer, besonders indischer sitte und denkart gilt, und die hier ihren tragischen untergang eines von einer schlange gebissenen jugendlichen bräutigams in den armen seiner braut erzählt. — Der kommentar ist durchaus treffend. Zu verbessern: S. 35, 3. *sach an one* statt *a*, das die regel verlangt, s. 135, 5 von oben, 1800 statt 1801, vereinigung Indias mit Großbritannien und s. 130, zu 31, 35: *I congratulate you* statt *on*.

2. enthält sieben erzählungen von Mark Twain, L. T. Meade, A. Conan Doyle, der besonders durch *The Adventures of Sherlock Holmes*, die neue art des detektivromans, und sein buch über den bürenkrieg *The War in South Africa* bekannt geworden ist, J. Payn und dem kriegsberichterstatler G. W. Stevens. Die besten sind *The Death Dash*, eine erzählung aus Cromwells zeit, *The Adventure of the Blue Carbuncle*, vom sich der geheimpolizist Sherlock Holmes auf der höhe seines tuns scharfsinns zeigt, *On the Bench*, die entlarvung zweier im einverständnis handelnder verbrecher, und besonders *The Crime of the*

*Deiphiar*, die lebendige schilderung einer fuchsjagd, die die *Chasse* Wellingtons in Portugal abbildet, und an der ein französischer spanner unfreiwilligen, aber ruhmreichen antheil nimmt. Der kommentar beschränkt sich auf das notwendigste beschränkt, dürfte hier und da eingetragt sein; so vermied man z. b. genauere angaben über den kampf. Elandsjagte zum verstandnis von text 59, 6, sowie über Maurice Gerard, den französischen offizier, dem die letzte erzählung in den text einfügt ist, und der wohl mit Étienne Maurice Gerard 1775-1855, ein tapferster marschälle Napoleons, identifiziert werden darf. 21. 6. nicht *listek*, sondern *listek* ist die französische schreibweise.

3 enthält fünf erzählungen von G. A. Henty, der besonders in die Freytag'sche sammlung in unseren schulen eingeführt wurde: G. M. Fenn, J. Strange Winter Mrs. Arthur Stannard deren schicksale sogar Ruskin rühmt. Bret Harte und J. Patey, deren literarische bedeutung in der einleitung nichts gesagt ist. Es sind eine jener zusammenstellungen nach bestimmten gesichtspunkten wie sie, wenn ich nicht irre, zuerst Wershoven in unsere schulliteratur eingeführt hat. *A Pipe of Mystery* und *A Golden Silence* spielen in Indien; jenes erzählt eine tigerjagd, dieses eine episode aus der des indischen aufstandes im jahre 1857. *A Fight with a Storm* auf die hohe see, *Trengst the Chemist* an die küste von China. *High-Water Mark* an die küste des stillen ozeans. In sprachlicher hinsicht bereiten die erzählungen zum theil größere schwierigkeiten als die der mittelstufe, für die das bändchen wohl bestimmt ist, zugeordnet werden dürfen; besonders II *A Fight with a Storm*, das zudem überreich an untechnischen ausdrücken ist, die nur zum geraden erklärt sind. Zu verbessern: S. 28, 19 *she laid down to her* statt *lay*.

4 enthält *Wee Willie Winkie*, eine kindergeschichte von der afghanischen grenze, *The Drums of the Fore and Aft*, die geschichte vom verwahrloster grüner jungen, die als trommlerknaben an einem krieg gegen die afghanen teilnehmen, aber weder durch ihre gesinnung noch verhalten, noch durch ihre vulgäre sprache die bekanntschaft mit jugend zu machen verdienen, *The Lost Legion* eine episode aus den krieg an der afghanischen grenze, endlich *A Matter of Fact*, eine seegeschichte die eine grausige fahrt dreier journalisten von Kapstadt nach England und das auftreten der berühmten „erschlagene“ schildert. *The Lost Legion* kann man sich gefallen lassen, während die letzte erzählung sprachlich so schwierig und inhaltlich so unbedeutend ist, daß man sie unbedingt zurückweisen muß<sup>1</sup>. Die erklärungen müßten bei der großen sprachlichen schwierigkeiten viel reichlicher sein. So vermied man eine erklärungen zu s. 18 *he cold staring*, zu s. 27, 6 *it's more than*.

<sup>1</sup> Hierüber dürfen wohl manche unserer leser abweichender meinung sein. D. red.

*man's lesson: but I leave us behind at the Depot, zu s. 25, 30 comes up to the front to kill Paytham . . . zu s. 35, 1 patchat, zu s. 52, 1: schwarze Highlands . . . Druckfehler: s. 42, 13 in (statt is, 4, 17 by statt to).*

„enthält die drei ersten erzählungen aus dem dschungelbuch erst zwei zueinander: *Mowgli's Brothers*, *Hunting-Song of the Sereno*, *Rak Koo's Hunting*, *Road-Song of the Road-Lay* und *Tiger-Tiger*. Die sprachlichen schwierigkeiten sind hier bedeutend geringer als in den von Ellinger ausgewählten erzählungen. Der kommentar dürfte für die meisten ausreichen, auch wenn das bändchen schon im dritten parte des englischen unterrichts gelesen werden sollte. Es fragt sich nur, ob diese neue gestalt der tierfabel unserer jugend im klassenunterricht aufgesetzt werden soll. Ich möchte für mein teil diese frage verneinen.

„enthält I. *In the Bush*, aus *Mowgli's Brothers*, II. *Mowgli's Brothers*, III. *Tiger-Tiger*, aus *The Jungle Book*. — Zunächst fragt man sich, warum der verleger diese anordnung getroffen hat, obwohl doch in *In the Bush* erst das spätere leben Mowglis vorkommt und teilweise unverständlich ist, wenn die zwei anderen erzählungen vorausgegangen sind. Auch aus einem anderen grunde mußte *In the Bush* nachgestellt werden: es ist reich an sprachlichen schwierigkeiten, und gerade auf den allerersten seiten. Man lese nur s. 2—5, und man findet auf schritt und tritt sprachliche und sachliche hindernisse, z. b. s. 2, 1—5, *Its broads wrestle with wandering sand torrents and shifting dunes: walling him at the sides, flinging them in front, and pecking them down atop with scarce grass and sparkling pine after the rules of Nancy*, und so geht es seiten lang fort. Der kommentar, obwohl mit unverkennbarem fleiß und verständnis zusammengestellt, hat viel zu wünschen übrig. Bekannt ist bei fremdsprachlichem kommentar stets so, da volle klarheit und dessen wegen sehr oft nicht erreicht werden kann. Einbecker fehlen beibringen zu stellen, die auch schülern der oberstufe sprachliche oder sachliche schwierigkeiten bereiten so zu s. 8, 27 *earthly*, zu den versen s. 28, 27—30; zu s. 53, 11 *retamer*), oder die englische umdeutung enthält wörter, die ihrerseits ebenso unbekannt sein dürften als die zu erklärenden. s. 2, 3 *wallies, a framework of male of tongs*, s. 2, 7 *demisel* = *divested* (?), s. 11, 23 *juice* = *sap* (?); s. 22, 5 *upbraiding* = *reprimand* (?); s. 50, 24 *porcupine* = *a quadruped covered with spines* (?); s. 55, 4 *crust* = *crust* (?); s. 65, 23 *aloove* = *a recess* (?); — oder daß es wird infolge ungenügender umschreibung keine volle klarheit reicht, wie bei s. 2, 17 *fuel* = *supply of wood for the fire* (nur holz?); s. 50, 21 *archid* = *a plant found all over the world, with flowers of great rarity* was ist da nicht alles möglich!; s. 44, 24 *badger* = *meles taxus* (?); s. 66, 24 *hoe* = *instrument for digging up the earth* (hacke oder spaten?); s. 70, 23 *leard* = *a reptile found in all warm parts of the world* (krokodil? Blauge?); s. 72, 17 *pryng* = *mantis*, das durch die aus Webster über-

nommene erklärang nicht verständlich wird. So hätte denn öfter eine verdeutschung geprüften werden müssen, die der herausgeber ja auch hier und da hinzugefügt hat (s. 4, 23 *percussion cap* = zündhütchen; s. 1, 12 *beam* = zweig; s. 1, 14 *kid* = kitze; s. 2, 6 *timber* = holz; s. 7, 5 *blade* = blatt, um die etymologie klar zu legen. — Von Druckfehlern habe ich notirt: Text s. 13, 20 *a plain daffodil* oder zur eins, wo nur *with rocks* einen sinn gibt; notes s. 1 *dsh* (statt *dsh*, das über *dh* durch das üblichere *dh* ersetzt sein sollte); s. 27 mitte *monks' camicie*, druckfehler oder *lipans lingua* des herausgebers?). — Die Ausstattung, durch geschmackvollen und gediegenen einband, erdigen und starken papier gleich ausgezeichnet, sowie die hinzufügung von wohlgeordneten bildnissen von Kipling und einer karte von Indien erklären den hohen preis des bändchens. Auf einen fehler in der karte sei noch hingewiesen: Ranve (nordnordöst des Godavere) ist Kanye, wie die form im text s. 5, 9 lautet.

Darmstadt

August Schuler

Otto Jespersen, 1. *The England and America Reader*. Copenhagen: Schubothe Publishers. 1903. 250 s. 2 kr. — 2. *Noter til England and America Reader* (englisch). Ebenda. 1903. 71 s. 7. 20.

Otto Jespersen, der als gelehrter so hochbedeutende kopie einer universitäts-professor, der aber zugleich einen beträchtlichen teil seiner lebensarbeit daran setzt, den ungesprächlichen unterricht eines fremdes in zweckentsprechendere bahnen zu lenken, hat diesem in dem vorstehend bezeichneten buche ein hilfsmittel geschaffen, dessen wert gar nicht zu überschätzen ist. Es kann keinen lehrer des englischen in Dänemark und anderswo, gehen, der nicht aus dem stichwort der vorliegenden texte und der zugehörigen noten eine vielfache bereicherung seines wissens schöpfen und wichtige anregungen für sich entnehmen sollte; viele werden abschnitte und notizen daraus für ihren klassenunterricht verwenden können; und für diejenigen, welche sich anschauungen über die auswahl der lektüre in den oberen klassen teilnimmt, muß die einföhrung dieses vorliegenden buches in ihren klassenunterricht eine der großen freuden ihres berufslebens bilden. In diesem standpunkt Jes aber auf diesem gebiete dürfte sich am besten eine gegengüberstellung der gegenteiligen auffassungen bestimmen lassen. Und so gestatte ich mir, an folgende gegensätze in der neu sprachlichen lehrerwelt zu erinnern.

Die einen glauben, ältere schüler nicht besser fördern zu können, als indem sie deren blicke vorzugsweise rückwärts lenken auf die erzeugnisse früherer litteraturperioden und sie mit vergangenem geschichte nissen militärischen und diplomatischen gebiets beschäftigen. — Andere ziehen texte vor, an deren laud die jungen leute lernen, vielmehr auf und vor sich zu schauen, auf die vorgänge und bestrebungen der

anwart wie auf die ziele der zukunft, wobei weniger jene spezialisiert in betracht gezogen werden als das gesamtgebiet friedlicher karriere.

Die einen zielen auch für den schüler auf eine art gelehrte bildung ab — Die anderen denken für ihn an jene allgemeinerbildung, die sich zusammensetzt aus allem, was den erwachsenen führern der heutigen kulturländer interessiert.

Die einen finden, daß die wörter und das letzte ziel unseres fachs uns verpflichten, den schülern zur texte aus der feder von mittelstern ersten rangs vorzulegen. — Die anderen machen dieselben natürlich auch mit solchen autoren bekannt, haben aber nicht geringste bedenken, ihnen schriftsteller selbst dritten rangs in betracht zu geben, wenn ein werk derselben gewissen nichtliterarischen zwecken (kenntnis von land und leuten, verständnis für das leben der gegenwart, befreundung der nachbarnvölker) in besonderem maße zu dienen scheint.

Die einen beschränken sich z. b. im englischen unterricht, wenn doch einmal der forderung von pflege der volks- und landeskunde zugehen wollen, fast ausschließlich auf das eigentliche England unter ganz flüchtiger berührung von Schottland und Irland. — Die andern gehen über dieses engere gebiet hinaus und suchen den lernenden einen ausblick zu eröffnen auf wesen und betätigung der politischen masse sowie überhaupt auf den weltverkehr, in welchen das einzelleben der völker auszuwachen beginnt.

Ich glaube nicht zu irren, wenn ich annehme, daß die hauptzahl der deutschen kollegen auf den standpunkt der einen steht. Die preussischen lehrpläne scheinen mir gleichzeitig die berechtigung und entgegenge-setzten anschanungen anzuerkennen. Die französischen lehrpläne aber haben sich entschlossen auf die seite der einen gestellt, und dasselbe ist von Jespersen und seinem *Reader* gesagt, welcher letztere den eindruck einer krönung alles dessen gibt, was sein verfasser seit 1885 für den neusprachlichen unterricht in dänemark getan hat.

Von den 250 s. des lesebuchs sind 10 darauf berechnet den schüler mit dem lande der engländer einigermaßen bekannt zu machen, 54 s. führen ihn in das leben der englischen mittel- und hochschuljugend ein, 26 s. geben ein lebhaftes bild von gewissen charaktereigenschaften der engländer, wozu 8 s. (von R. L. Stevenson) das freundschaftsgefühl der Schotten in England kommen; 23 s. behandeln pflege und rechtspflege; 53 s. sind Greater Britain gewidmet, darunter eine vorzügliche abhandlung von präsident Roosevelt über den stamm in alter und neuer zeit. Endlich 42 s. enthalten höchst sorgfältig ausgewählte abschnitte über die angelsächsische rasse in den erfindungs staaten von Nordamerika, abschnitte, welche, wenn auf-

merklich erfüllt, dem schüler für sein leben einen standpunkt zu eröffnen, der sich weit erhebt über das laubläufige geschichte gerade unserer tagesblätter, aus denen allein bis jetzt unsere gebildeten ihre vorstellungen von den Vereinigten Staaten und ihren bewohnern schöpfen pflegen. Von allen prosatexten des buches aber ist zu hoffen, daß sie den gebildeten vater des schülers nicht minder interessieren werden als diesen selbst — ein für den unterricht nicht unwichtiger umstand. Die verschiedenen textgruppen werden mit passend ausgesuchten gelehnten abgeschlossen.

Was die herkunft der texte betrifft, so sind ein paar deutsche oder englischen schulsammlungen entnommen, zahlreiche stammten aus englischen tagesblättern und monatschriften, andere sind aus werken sonst nicht sonderlich bekannter autoren geschöpft, und endlich hat der verfasser auch schriftsteller ersten rangs für schulzwecke nutzbar zu machen gewußt. Ganz besonders wertvoll scheinen mir die aus Hippolyte Taine'schriften entlehnten abschnitte, wenn ein bedeutender franzose das von ihm in England gesicherte beobachtete mit den entsprechenden verhältnissen und erscheinungen in seinem vaterlande vergleicht, so erhalten wir natürlich gleichwohl auch reiche belehrung über dieses letztere. Zwei Plagen auf einen schlag!

Die „anmerkungen“ sind selbstverständlich des verfassers wertvoll und frei von jedem unnützen gelehrten ballast. Gewiß werden sie in einzelnen punkten zu verbessern und zu ergänzen sein — auch mit einer solchen fülle von reihen ist nicht auf den ersten wurf tadellos und lückenlos zu adnotieren — aber damit will ich den lehrer nicht aufhalten. Die erklärungen sind meist sacherklärungen, und auch öfters wörterklärungen alles auf englische, und ausnahmslos jedem erklärten worte auch die phonetische umschrift hinzugefügt, was für lehrer wie schüler außerordentlich nützlich und angenehm ist. Wenn in den, übrigens im verlauf immer kürzer werdenden verzeichnissen außer der umschrift auch noch die dänische übersetzung jenes wortes geboten wird, so kann das natürlich für den deutschen lehrer nicht wohl stören.

Der preis des buches stellt sich auf m. 3,35 (3 kr. und der anmerkungen auf m. 0,85 (75 ore) — immerhin zusammen zu 4,20, eine ziemlich beträchtliche ausgabe für manchen schülervater. Indes ist dafür die äußere ausstattung, zu der auch etwa 15 illustrationen gehören, eine ausgezeichnete; vielleicht wurde auch der verleger bei zunehmender nachfrage eine billigere deutsche ausgabe veranstalten; und endlich ein so lehrreiches und zugleich so fesselndes buch wie das vorliegende kann vom schüler wohl nicht zu teuer bezahlt werden.

Zu verwenden ist es von obersekunda ab, und zwar läßt sich ein großer teil davon auch sehr gut als unterlage für sprechübungen benutzen.

Mege das buch zu nutz und frommen unseres englischen unterrichts recht bald eine recht ausgedehnte verbreitung in Deutschland finden.

Königsberg, Holsten

H. KLINGHARDT

Bei dieser warmen empfehlung von J's buch kann ich nicht umhin, gleichzeitig des unlängst erschienenen *Lehr- und realienbuchs* von J. Klipperich zu gedenken. Dieses ganz vortreffliche buch enthält zweifellos und wohl geeigneten lesestoff für den unterricht sowohl mit *uns* wie der *anderen*, und darum wäre ja eigentlich eine verweigerung von J's lesebuch für uns unnötig. Wenn ich nun trotzdem daran festhalte, den *anderen*, d. h. denjenigen, die J's standpunkt teilen, den J'schen *Reader* warm zu empfehlen, so geschieht das aus zwei gründen. Einmal ist es nur für unsere schüler von höchstem wert, daß bei J. alle texte über militärische und diplomatische vorgänge vergangener zeiten vollständig fehlen: man kann den jungen leuten nicht besser zu gemüte führen, daß jene dinge tatsächlich außerhalb des rahmens moderner allgemeinbildung liegen. Sodann sind die abschnitte, die sich bei J. mit dem *British Empire* bzw. der verbreitung der angelsächsischen rasse beschäftigen, und die aus der Feder von männern wie Seeley, Dilke, Roosevelt stammen (zu ihnen zähle ich auch den ungenannten verfasser der lebensskizze von Cecil Rhodes), in herrlichen großen zügen gehalten, eröffnen hochbedeutsame perspektiven für die zukunft und zeigen mehr als irgend etwas anderes, was die bildungsmittel, über die wir zum besten unserer erwachsenen schüler verfügen, unendlich denjenigen überlegen sind, auf die sich ganz notgedrungen der altsprachliche unterricht ein für allemal beschränkt sieht.

## VERMISCHTES.

### DER STUDIENAUFENTHALT IM AUSLANDE.

Es muß endlich einmal offen ausgesprochen werden, daß der studienaufenthalt im auslande für sich so verdienstliche einrichtung der mit staatlicher oder städtischer unterstützung gewährten auslandstipendien an einen menschenstande krankt, der den wert derselben oft nahezu illusorisch macht. Es ist das die geringe fürsorge, die für den stipendiaten getroffen wird von dem augenblicke an, wo er das ausland betritt. Natürlich würden wir durchaus nicht, daß er dort am gängellande geführt wird, wo man braucht nur einmal in den berichten über solche auslandstipendiaten die dazugehörigen oft versteckten zückerungen zu beachten oder noch besser die inoffiziellen mitteilungen solcher herren mal zu hören. Studienhalber, bzw. zu ihrer praktischen ausbildung im auslande waren, um zu erkennen, daß hier noch manches verbesserungsbedürftig ist, ja dringend eine änderung erheischt. Ich weiß sehr wohl, daß es durchaus nicht für jeden aufenthalt gilt, daß neu philologen, denen irgend welche weise besonders günstige verbindungen zu gebote stehen mit großer befriedigung auf ihren aufenthalt zurückblicken, aber häufig ist es doch auch der fall, daß ein solcher kollege, der mit vollen segeln und mit den schönsten erwartungen seine auslandreise angetreten hat, ziemlich geknickt und enttäuscht in den hafen seiner berufsarbeit zurückkehrt. In anderen fällen wieder wird man im verdacht nicht los, daß hier absichtlich vertuscht und beschönigt nur um ja nicht einen miß- oder teilerfolg zugeben zu müssen. Wir halten es überhaupt schon bei einer so wichtigen sache für unordentlich mitleid, den erfolg von dem bloßen zufall oder, wenn man es so nennen will, vom glück abhängen zu lassen.

Für gewöhnlich wird ja der mehr oder weniger große erfolg des aufenthalts in zusammenhang gebracht mit der pension. Wir verkennen auch durchaus nicht den großen wert einer guten pension. Wenn man aber bedenkt, welche verhältnismäßig geringe zeit auch in einer solchen die familienmitglieder infolge ihrer berufspflichten für gewöhnlich dem pensionär widmen können, so darf man ihr gewiß nicht den haupt-

und Löwenstein an der ausbildung zuweisen. Wer zudem weiß, wie leicht sich, zumal in England, oft in demselben semester, in einer solchen familie die verhältnisse, sei es durch fortgang eines familienmitgliedes, durch krankheit, durch verzug usw. ändern, wie auch eine solche pension oft individuell, je nach der persönlichkeith, verschiedenen wirkt, wird mir bestätigen, daß auch mit einer von früher her gut empfohlenen pension durchaus nicht immer die gewahr für die gute der pension auch für die zukunft gegeben ist. Wie wenig verlaß feruer auf solche empfehlungen ist, davon habe ich an meinem eigenen theile einige sehr betrübende erfahrungen gemacht. Ich schicke daher voraus, daß ich nur wegen einer pension die größte mühe gegeben und mich dieserhalb an universitätsprofessoren, lektoren, bekannte, die früher in England gewesen waren, den sächsischen neuphologen mein war, leider allerdings meist mit negativem erfolge, gewandt habe. Die erste pension, die ich einem universitätslektor verdankte, war äußerlich in jeder hinsicht befriedigend, allein der herr, ein muskelfresser, war trotz seines gar nicht deutschen namens der sohn eines deutschen und liehte es nun immer, seine allerdings sehr schwachen deutschen kenntnisse auszukramen. Die zweite pension, die mir sehr warm empfohlen war, bot eine neue anders geartete enttäuschung. Der vorher, leiter einer privatschule, hatte infolge einer lässlichen schiltshautkrankheit ein so abschreckendes äußere, daß das zusammentreffen mit ihm ein physisches unbehagen erregte, dem ich nicht lange standhielt. Als ein besonderer vorzug der pension war mir genannt worden, daß der herr den pensionären privatunterricht erteile, allein der arme mann war nach seinem schulunterricht meist so ermüdet, daß bei der sache nicht viel herauskam. In London wurde mir dann von dem professor der orientalischen sprachen Straßmeier ein *Professor of Modern Languages* empfohlen (der name desselben ist mir entfallen), der sich speziell mit der ausbildung von ausländern in der englischen sprache befasste. Ich war nun recht froh, etwas geeignetes gefunden zu haben, da spreche ich zufällig einige tage, bevor ich übersiedeln warte, mit einem lehrer vom *University College* von dieser pension und bin nun zu meinem erstaunen von diesem, daß derselbe seinen sohn, der infolge seines langen aufenthalts in Frankreich nur französisch lernte, aus derselben herausgenommen hatte, weil derselbe nicht satt zu essen bekommen habe. Für £ 2 die woche hatte ich nun keine lust zu hungern. Das sind so einige erfahrungen, die ich zu kosten gewonnen habe.

Auch in den *Polytechnics* hängt der erfolg ja sehr von der jeweiligen zusammensetzung der betreffenden konversationsklusse ab. Was man meistens ferner so sehr entbehrt, ist die unterweisung durch phonetisch geschulte oder phonetisch urteilsfähige personen. So wird viel zeit und geld mit dem herumtasten und suchen nach einer *einigkeit* zum lernen vergeudet.

Gegenüber solcher abhängigkeit von bloßen zufälligkeiten scheint es mir durchaus geboten, daß die unterrichts- und stadtverwaltungen den neuphilologen nicht nur mit geld ausrüsten, sondern auch die sorge tragen, daß derselbe *an ort und stelle ohne zeitverlust und ohne gefahr der enttöschung abgehen von der pension gelegenheiten findet, in die gelegenheit und gründlicher weise seinem zwecke der prakt. ausbildung in der sprache nachkommen zu können.* Es wäre dazu, was bei den ausgedehnten verbandungen derselben nicht schwer zu erreichen, daß die betreffenden regierungen sich durch ihre gesandtschaften und konsulate darum bemühten, eine *reife wissenschaftlich gebildete und praktisch geschulten ausstüßig zu machen*, die bereit wären, je ständigen eine systematische und auf die zwecke des unterrichts zugeschnittene unterweisung in dem praktischen gebrauch der sprache zu erteilen. Jedem neuphilologen müßte diese liste zur verfügung stehen, aus der er dann nach belieben auswählen könnte. Auf diese weise würden die großen kosten, die ein dauerndes reichthumtätig verursachen würde, vermieden. Ich zweifle nicht, daß sich eine genügende anzahl, vor allem junger, akademisch gebildeter englischer und französischer herren zu diesem unterricht bereit finden wird. Sollten dieselben gehalten sein, eine etwaige adressenänderung gegen der gesandtschaft bzw. dem konsulate mitzutheilen.

Noch ein zweites halte ich nach meinen erfahrungen, während meines aufenthaltes im auslande seitens der regierungen und stadtverwaltungen bei einer entsendung von neuphilologen für geboten. Jeder stipendiat ist mit einer *offiziellen empfehlung* seitens des ministeriums oder der stadt, die am besten von dem jeweiligen konsul oder konsul des betreffenden staates bestätigt und durch ein kurzes *letzte* unterstützt würde, zu versehen, um ihm den besuch der schulen und öffentl. einrichtungen zu erleichtern.

Frankfurt a. M.

W. Grimm

#### DIE FREMDSPRACHLICHEN REZITATIONEN AN DEN BRESLAUER HÖHEREN SCHULEN

An der trefflichen einrichtung der fremdsprachlichen rezitationen, um die sich herr prof. dr. Hartmann in Leipzig dauernd, nicht bloß genug zu schätzende verdienste erworben hat, haben die Breslauer höheren schulen (drei realschulen, eine oberrealschule, ein realschulnstitut, sieben gymnasien) durch vermittlung des vereins aktiver gebildeter lehrer der neueren sprachen daselbst von anfang an den lebhaftesten theil genommen, der sich durch einen starken besuch dieser rezitationen bekundet hat. In den letzten jahren ist jedoch nicht allein eine gewisse rezitationsmüdigkeit eingetreten, sondern es haben sich selbst unter den neuphilologen stimmen erhoben, die

bei an dem Nutzen dieser veranstaltungen für die schüler aus-  
gesprochen. Der gelehrte verein trat deshalb in der oktoberstragung d. j.  
unter dem vorsitz des herrn oberrealschuldirektors Urrub an die  
beratung der von dem unterzeichneten zusammengestellten „vorschläge  
bezüglich der art fremdsprachlicher rezitationen“ heran. Nachdem der  
versammlende festgestellt hatte, daß die anwesenden mit dazu die halbe  
zahl der vereinsmitglieder, für die bedingte fortblauer der rezitationen  
entschiede die versammlung nach lebhafter diskussion in der haupt-  
sache den „vorschlägen“ zu, über die etwa folgendes ausgeführt wurde:  
„Schon bei der ersten rezitationsstunde Jendriets wurde es als ein  
mangel der einrichtung bezeichnet, daß das rezitationsheft von den  
schülern gekauft — vermehrung der kosten — und daß die vorbereitung  
der texte entweder in der unterrichtszeit oder in besonderen stunden  
verrichtet werden mußte. Dieser übelstand wurde mit der zeit  
merkbar empfunden und beeinflusste die bereitwilligkeit der lehrer und schüler  
an der rezitation nachteilig. Dazu gesellte sich die beobachtung,  
daß die aussprache der schüler durch die rezitationen nicht nachweis-  
bar verbessert wurde. Wohl steht dem entgegen, was herr prof. dr. Hart-  
mann in nr 14, s 17, der *Mitteilungen der deutschen zentralstelle für  
fremdsprachliche rezitationen* sagt: „Gewiß wird die schlechte aussprache  
des schülers durch das anhören einer rezitation im jahre nicht un-  
geändert. Davon kann natürlich keine rede sein. Wohl aber wird  
bei anhören dabei ein lebendiges sprachideal vorgeführt, das aufzuwecken  
und die ganze stimmung wirken muß. Ein großes muster weckt nach-  
ahmung, das gilt auch hier. Und das interesse der schüler für die  
fremdsprache muß ganz bedeutend gesteigert werden, wenn sie  
bemerken, daß diese sprache, die sie nacheinander erlernen, auch der  
genuss eines künstlerischen genusses werden kann.“ Doch es gibt  
lehrer und direktoren, die im hinhlick auf die gesparte zeit und  
kraft neben dessen ästhetischen auch einen greifbaren pädagogischen  
nutzen sehen möchten. Darum empfiehlt es sich im interesse der  
weiterung dieser einrichtung, einen reformversuch zu machen, der die  
weiterung der schüler auf die rezitation ausschmietet.

Man lasse die fachlehrer zur rezitation je nach der klassenstufe  
in lehrplanmäßigen unterricht ev auch in früheren jahrgängen  
durchgearbeitete stücke, die bei den rezitationen überwiegen sollen.  
2. andere, der vertrautheit der schüler mit der fremden sprache  
wegen, leicht verständliche unbekannte texte auswählen und  
den rezitator vorlegen. Für die zusammenstellung der stücke für den  
kleinen zuhörerkreis gilt der grundsatz: die leichte faßbarkeit der  
texte verleiht den größten nutzen der vorlesung.

Zu einem zuhörerkreis eignen sich nächst den schülern von  
mittelklassen derselben anstalt die entsprechenden klassen gleich-  
zeitiger schulen oder solche, die im unterricht gleiche oder sehr ähn-  
liche texte durchgearbeitet haben.

Zur erzielung eines pädagogischen gewinnes für die zubörer dürfte es förderlich sein, wenn der rezitator beim beginn der vorlesung des prosastückes, bevor er es kunstmäßig vortragt, langsam und mit hebung des phonetischen (nach sprechaktten) vorspricht. Daraus würde sich nebenbei den vorteil, daß die zubörer zeit gewinnen sich an das organ des vortragenden zu gewöhnen, und ihn leichter verstehen, wenn er schnell spricht. Der verzicht des rezitators auf theaternmäßige wirkungen und die anpassung der schnellsten ansprechens an das verständnis der hörer sind selbstverständlichen forderungen, die aber nicht von jedem hier gehörten rezitator erfüllt werden sind. Als hörprobe für die schüler empfiehlt sich da, wo der rezitator es gestattet, eine kurze einleitende vorrede des rezitators. Mehr als bisher könnten die hörer ermutigt werden, durch fragen, die sie stellen, eine unterhaltung mit dem ausländer anzubahnen.

Nicht allein lehrer, sondern auch schüler älterer jahrgänge an rezitationsmüle, teils weil sie die vorbereitung der texte sowie der ihre freizeit fallenden rezitationsstunden als überbürdung empfinden, teils wegen der durch die anschaffung der texte und das eintragen verursachten kosten. Nach den obigen änderungsvorschlägen würde die erwerbung des heftes wegfallen. Das eintrittsgeld dürfte sich erheblich erniedrigen, wenn die ausländer nicht nach der zahl der stunden hören, sondern nach den von ihnen geopferten stunden honorirt werden.

Breslau.

Oberlehrer dr. STEINHAUS.

#### ZU DEN FREMDSPRACHLICHEN REZITATIONEN.

Auch hier in Frankfurt sind den rezitationen schwierigkeiten entgegen getreten, und zwar im wesentlichen aus denselben gründen wie sie für Breslau von kollegen Steinhäuser angeführt werden. Wir haben uns daher an die stadt gewandt und von dieser in freier hand diesen zweck zugewandt erhalten. Die schüler und schülerinnen brauchen also der regel nach nichts zu zahlen. Nun veranstalten wir zweierlei arten von rezitationen. In den größeren vereinigungen ist der regel nach — je nach der beteiligung — schüler der mittel- und oberklassen mehrerer schulen in einer größeren zahl. Der gewählte rezitator legt, wenn er aus dem kreise der von Hartmann empfohlenen stammt, nach dessen bestimmungen seinem vortrage stücke aus einer der Stolteschen hefte zugrunde<sup>1</sup>, die aber von hier aus bestimmt worden sind, oder, wenn er frei gewählt ist, trägt er vor, was aus seinem repertoire zuzagt, oder was wir sonst wünschen. Dabei wird besondere rücksicht auf texte genommen, die in den betreffenden

<sup>1</sup> In diesem falle müssen die schüler dann auch das betreffende heft kaufen.

stetig dazugearbeitet werden sind. Manchmal stellt eine schule für sich höher oder höherinnen genug, und das programm wird dann nach den wunschen zusammengestellt.

Außerdem finden in jeder schule, die sich dazu meldet, je nach angriffen und mitteln im verlaufe des schuljahres eine, zwei und mehr rezensionen statt, bei denen hier ansässige ausländer oder ausländerinnen texte vortragen, die in der betreffenden klasse oder den betreffenden klassen) mitgearbeitet worden sind. Auch werden bilder gezeigt und besprochen, die schüler durch fragen und antworten mit beteiligt u. dgl. m. Diese einrichtung scheint sich zu erproben. Wir haben sie im dritten jahre und hoffen sie so ausgestalten zu können, daß immer tiefer ein positiver unterrichtlicher gewinn verborgen ist.

F. D.

## SCHWARZES BRETT. 5-8

5. Zur beurteilung von büchern, bei denen ich ungewißt habe, ob ich sie ich grundsätzlich. Trotzdem halte ich mich für berechtigt, zu einem punkte der rezension, welche Fries Naam auf s. 140-50 der *Neue philolog. rundschau* über das *Hilfsbuch f. d. französ. unterricht* (II-IV, von den fachlehrern der Liebig-realschule veröffentlicht, zu wort zu sagen. Er scheint mir nämlich typisch für eine gewisse art solcher beurteilungen zu sein. - Fries sagt u. a.: „Ich für meine person halte die methode nicht für ‚natürlich‘, die auf der ersten seite des lehrbuchs von der vierten zeile ab von dem sextaner beginnt: *il va, je vas, tu vas, elle va, tu dors, je dors, il dort, je mets, tu mets, il met, j'iris; savez-vous, je sais.*“ Zunächst handelt es sich nicht um ein lehrbuch, sondern um ein *hilfsbuch*. Da das wort ‚natürlich‘ zwischen gänsefüßchen erscheint, könnte man glauben, es rührt von uns her; es ist aber von Fries gebraucht, offenbar, weil er annimmt, wir machten anspruch darauf, daß unser verfahren der natur entspreche. Das können wir ja am ende auch gelten lassen. Daß Fries aber nun glaubt, ein paar formen von *aller, dormir, mettre, aller*, die alle den texten, die behandelt werden, entspringen, machten das lehrverfahren nicht natürlich, ist so recht charakteristisch für die auffassung der grammatikisten. Für sie ist natur, was nach der grammatik regelmäßig ist, alles, was nicht grammatisch regelmäßig ist, ist ihnen unnatürlich. Lehrer und schüler dürfen nicht eher *il va, tu vas, dors-tu? savez-vous?* sagen, bis der betreffende paragraf in der formenlehre durchgearbeitet ist. Das ist „natürlich“.

6. Die letzte nummer der *Ztschr. f. franz. u. engl. unterr.* bringt u. a. einen vortrag von Siepmann-Clifton, der eine ganz eigene mischung von äußerungen für und gegen die reform enthält. Das gegenwärtige überwiegt bei weitem und endet oft einen sehr energischen

ausdruck. Die begründung dagegen ist für das gefühl von reformen nicht allzu sachlich; dem gegner mag sie vielleicht stichhaltiger vor kommen. In diesem punkte empfindet man offenbar in beiden lagern verschieden. — Das september-oktober-heft der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes* enthält einen weiteren artikel von A. Wolfson in Paris: *La Question des Méthodes*. Er reproduziert im wesentlichen änderungen von Koschwitz aus der *Zeitschr. f. franz. u. engl. unterr.*, die auf eine weise auch in Frankreich erstaunen erregen können. Das erstere, das nach dem kaiser kongreß noch größer sein als vorher. — In der *Zeitschr. f. franz. u. engl. unterr.* tritt als besonders schneidend geteiltiger der wissenschaft, so wie man sie sich dort denkt, herr Clodius von Rastenburg auf. Er hat schon eine ganze reihe von reformen dort abgeschlachtet und hält von hoher warte stets von seine ausschau nach weiteren vergehen gegen die hehre wissenschaft. Da ist es mir nun seit einiger zeit stets eine neue quill der leitung wenn ich — was gewiß auch bei vielen anderen geschieht — ein prospekt erhalte, betitelt: „Der wahrheit um ehre“. Er beginnt, „Ich behauptet, daß man mittels der *grammatische* fremde sprachen wirklich *kennt entweder ihre eigige richt, oder ist auf der dach zu beenden, oder sagt wesentlich die unwarheit*.“ beruft sich auf „professoren Felder an der universität Berlin und Hartmann, an der universität Leipzig“ und fährt dann fort: „Wer behauptet, daß mittels der *praktischen methode* fremde sprachen *nicht* wirklich *kennt entweder ihre eigige richt, oder ist auf der dach zu beenden, oder sagt wesentlich die unwarheit*.“ Verfasser der unterrichts nach der praktischen methode ist Herr Bernhard Teichmann, *deutscher dehnstlicher kein kol unterschreibe zu Erfurt*, sie werden versagt, nachnahme oder vorherige einwendung des betrages; es gibt schritt englisch, französisch, italienisch, spanisch. Zu den personen, die diese methode empfehlen, schließt auch — herr direktor dr. Clodius, Rastenburg von dem herr Teichmann anfährt. „Für den, der eure sprachen sprechen lernen will, ist Ihre methode die *correc richtige*.“ Ist es der wissenschaft des herrn Clodius recht? F 1

7. Offener brief an den Herausgeber der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes*, Herrn Professor A. Wolfson in Paris)

Murlung, 14 november 1886

Hochgehrter Herr Kollege!

In den letzten zwei heften Ihrer *Revue* besprechen Sie uns in der Königsberger *Zeitschrift f. d. franz. u. engl. unterr.* gegen die reformer geführten kampf. Gegen ende des neuesten berichts merken Sie, die anhänger der reformen schienen sich jetzt in der defensive zu halten und nur selten noch zu erwidern. Es ist beinahe eine wiederholung des zu ende des vorigen berichts zu dem ausspruches von Koschwitz, wonach die flucht der reformen in der

gen heftig der *Neuen Sprachen* eine reservirtere Haltung be-  
rathen hatten.

Obne an der erfüllung Ihres auf s. 141 gegebenen versprechens  
hier unparteilichkeit im geringsten zu zweifeln, möchte ich doch  
mit erhellen, daß die in der tit von uns beobachtete reserve in den  
*Neuen Sprachen* angekündigt und mit der kämpfweise der *Kampfs-  
zeitschrift* — ich dächte, genügend — begründet werden ist.  
In Ihrer *Revue* gegebenen zitate überleben mich der märke, etwa  
oben für Koselwitz und Winkler hier anzuführen vgl. *Revue* s. 22ff.  
Bist. Bereits zu dem zweiten heft der *Zeitschrift* haben wir in  
den *Neuen Sprachen* XI, s. 377ff. stellung genommen, wo nach mit  
Lektor Böhr u. a. sagt: „... Der ton aber den Koselwitz und  
Lektor andeuten, legt uns die äußerste reserve auf. Bringt Koselwitz  
seinen dritten teil ... sachliches, doch beachtung verdient, so wollen  
wir das nach unserer einsicht und unseren kräften im interesse der  
sache gelassen und verurteilen. Auf das geht persönlicher an-  
spruch uns annehmen und gelässigkeiten hegeben wir uns nicht. Die  
sachen prüfen zeugen, ein für allemal zur charakterisierung dessen,  
was uns vorgebracht wird. *The rest is silence*“ — Dazu sagte ich  
bemerkung: „Mir sei hier eine persönliche anmerkung erlaubt  
erzünde und personen kennt“, wird sich nicht wundern, daß ich für  
die personen das schweigen auf alles ausdehne, was herr professor  
Koselwitz gesagt und noch zu sagen hat. Andern gegenüber will ich  
nichts, auch fernherin red. stehen.“

Wer „dinge und personen nicht kannte“, mag sich ja über mich  
wundern gewundert haben, sofern es auch anscheinend sachliche  
gründe betraf. Ich ersehe keine möglichkeit, sachliches und persön-  
liches hier zu scheiden.

In einem anderen falle habe ich (*Neue Sprachen* XI, s. 123f.)  
keine sachliche erwiderung gegeben, obwohl mein geistiger Baumann,  
die geringste provokation dem persönlich verletzten mindestens  
gekommen war. Warum professor V. meine ansicht nach den  
moralischen gesetzen menschlicher gütigkeit nicht beiraten wollte?

Ich begnügte mich auch diesmal mit der erklärung: „Zu der-  
selben anfallende werde ich mich nicht verleiten lassen. Wird mir die  
diskussion durch die persönlichkeit des gegners unmöglich, so  
ist es was mir B... aus einem andern, von ihm konstruirt  
und mangelhaft — ich schweize...“

Soviel ich mich entsinne, ist das hierbei in betracht kommende  
H. 4 der *Zeitschrift* das letzte gewesen, das ich in die hände be-  
kommen habe, bis vor kurzem meine aufmerksamkeit auf das neueste  
H. gelenkt wurde, das unter anderem den versuch enthält, die  
richtigkeit meiner kritik auf grund einer im *Litterarischen Zentralblatt*  
abgedruckten besprechung verdächtig zu machen. — Hat man in der  
tatsache eine veranlassung, sich mit einer solchen gegnerschaft aus-

einanderzusetzen! Und kommt man im falle des schweigen- wirklich in gefahr, für einen menschen zu gelten, der an seiner selbst verzweifelt?

In wirklichkeit bin ich für meine person so „unentwegt“ wie vor 25 jahren. Die *übersetzung* halte ich, sofern sie nicht im todt als krücke dient, nicht nur nicht für „nützlich“, sondern für die sicherste hindernis des erlernens der fremden sprache und der wahrung ihres geistes und ihrer litteratur. Über die *grammatik* hat meines erachtens Herbert Spencer das richtige gesagt mit den worten: *that intensely stupid custom — the teaching of grammar to children* vorausgesetzt, daß das *teaching* nicht etwa nur „induktive gewinn“ mit allmählicher ergänzung der hauptregeln bedeutet, so daß es der forderung der preussischen „lehrpläne“!) kein wenn auch irgend vereinfachtes system schließlichen (ich unterstreichen) vor den augen der schüler steht\*.

Ich glaube nach wie vor an die volle „reform“, und viele alte und neue „reformer“ tun es gleich mir. Aber, ob viele oder wenige — die zahl der anhänger oder gegner hat noch nie über den wert der sache entschieden. Und dann die „reform“ ist nicht die methode, sondern die sache. Der meister hat zwischen der alten und der neuen die wahl der stümpfer, der sich an der „reform“ versucht, muß wohl eckel und zum lehrbuch mit schlüssel und zur roten tinte zurückkehren.

Wollen Sie, hochgeehrter herr kollege, meine zeilen in der *Revue* zum abdruck bringen, so sage ich im voraus verbindlichen dank. Eventuell darf ich wohl mein schreiben als offenes brief auch in den *N. Spr.* zum abdruck bringen, da ich es als eine „erklärung“ freund und feind gegenüber betrachte. Mit hochachtungsvoller empfehlung Ihr ergebener

W. V. V.

8. Im anschluß an diesen brief spreche ich hier noch ein bezeugnis aus, daß Kaluza es für angezeigt gehalten hat, in dem reichthum mit Koschwitz (*Zeitschr. f. franz u. engl. unter.* III, 5 und sonderdruck) auf bezug auf dessen erfahrungen in Marburg, wegen nach Königsberg und frauen todt gegen die marburger kollegen, die fakultät in Marburg insgesamt anklagen zu erheben, aus denen sich nur ein unbekanntes der tatsächlichen vorgänge ergibt. Auf diese dinge ist halb — soweit es überhaupt nöthig wäre — einzugehen, fällt mir kein beruf.

W. V.

\* Wie ich während der korrektur noch sehe, hat herr prof. V. meine bitte mittlerweile erfüllt und meinem brief einige zeilen hinzugefügt, deren abdruck in den *N. Spr.* ihm erwünscht wäre. Ich lasse meine bemerkungen im nächsten heft — da für diesmal der platz fehlt — um so lieber mittheilen, als sie eine antwort nahe legen.

# US DER AUFNAHMEPRÜFUNG FÜR DAS PROSEMINAR

*Vorbemerkung.* Wir haben in Marburg ein englisches seminar einer philologischen und einer praktischen abteilung. Die erstere (vom direktor, dem unterzeichneten), die letztere unter mitwirkung direktors vom lektor geleitet. Die unterstufe beider abteilungen als „proseminar“. Im philologischen seminar wurden früher hundert zwei stunden, im philologischen proseminar eine bis zwei stunden, im praktischen seminar wie im praktischen proseminar je eine stunde abgehalten im ganzen fünf bis sechs stunden. Bei allen mündlichen und schriftlichen arbeiten der philologischen wie der praktischen abteilung des seminar und des proseminars wird nur die englische sprache verwandt, weshalb es nötig erscheint, neue bewerber in die ordentliche mitgliedschaft in der praktischen beherrschung der sprache zu prüfen. Die beteiligung an den aufnahmeprüfungen selbstverständlich freiwillig. Nicht aufgenommene oder gar nicht prüfte studenten dürfen das seminar und das proseminar als außerordentliche mitglieder (hospitanten) besuchen, wie auch die teilnahme an den darbietungen des lektors freisteht zweistündige vorträge über moderne literatur oder lektüre eines modernen textes und in diesem semester eine auf studierende aller fakultäten berechnete dreistündige einföhrung in das moderne englisch mit elementarer phonetik). Die akademische freiheit gestattet keinen anderen zwang als die einladung der ordentlichen mitglieder zur regelmäßigen beteiligung an den arbeiten.

Wiederholt habe ich beklagt, daß die ergebnisse bei den prüfungen zur aufnahme in das englische proseminar an der universität Marburg nur wenig befriedigend seien, so auf dem neuphilologentag in Marburg (vgl. N. Spr. XII, s. 202) und auf der provinzialversammlung in Marburg (vgl. N. Spr. XII, s. 253) nicht ohne daß bei der letzteren beinahe entgegengesetzte eindrücke geltend gemacht worden wären (vgl. s. 4. 0.). Die zu ende oktober d. j. abgehaltene aufnahmeprüfung hat meine früheren erfahrungen bestätigt. Die prüfung umfaßte wie bei 1. das niederschreiben eines diktats, 2. die freie schriftliche bearbeitung eines vorgelesenen textes, 3. das lesen einiger sätze, 4. die beantwortung einiger fragen. Der text des diktats wurde den 17 prüfenden von Herrn lektor Dalrymple dreimal langsam vorgelesen; beim ersten vortrag wurde geschrieben, beim dritten überlesen und nachgelesen. Ich teile diesen text und sodann für jeden prüfling die niederchrift mit. Drei punkte bedeuten eine anlassung.

*All through the winter the siege dragged wearily on. The weather was dreadfully cold, and the troops suffered fearful hardships, from cold, want of clothing, and disease. Storms destroyed the transports bringing supplies. The men spent their nights and days soaking wet in the trenches, and through disastrous management they perished by hundreds...* Ein satz

nicht diktiert. Under his vigorous management things were arranged measures were taken to relieve the sickness and misery of the men and a lady, named Florence Nightingale, went out, with other ladies as assistants herself, to undertake the nursing.

\* Nr. 1 nursing — nassen y'ing

\* Nr. 2 cold ... soaking — soaking Florence — Flood lens

\* Nr. 3 trenches — trenches management article 5 — management management article 6 — management | relieve — relieve.

Nr. 4 soaking — s... trenches — trenches disgraceful distressing vigorous | vigorous

Nr. 5 disease — disease | soaking — soaking, trenches — trenches Florence — Fl

\* Nr. 6 All through — Although | soaking — soaking | disgraceful — disgraceful, relieve — relieve

\* Nr. 7 soaking — soaking | trenches — trenches | refuse — refuse nursing — nursing.

Nr. 8 winter — Winter drugged — drugged | hardships — hardships destroyed — destroyed | relieve — relieve

Nr. 9 scarce — scarce | weather — weather disease — disease relieve named Florence Nightingale — name ... nightingale

Nr. 10 siege — siege clothing — clothing wet — wet trenches — trenches | disgraceful — this dreadful they — the, I, her were hundreds | sickness — thickness | Florence Nightingale — F ... nursing — nothing.

Nr. 11 siege — siege | wearily — wearily fearful | painful soaking soaking | trenches ... disgraceful relieve sickness — sickness Florence Nightingale — ... girl | nursing — nursing.

Nr. 12. wearily — wearily, troops — troops want of — want disease — disease | soaking — soaking | trenches — trenches disgraceful — the disgraceful they perished — perished | hundreds — ... | Florence — ... nursing — nursing

Nr. 13 siege — siege wearily — wearily | troops — troops transport — transport | wet — wet | trenches — trenches disgraceful — this dreadful | a lady — a lady | Florence Nightingale ... nightingale | to undertake — the undertake nursing — nursing.

Nr. 14. drugged — drugged wearily — wearily fearful — fearful disease — disease ... | destroyed — destroyed | transports — transports — ... | spent — spent | soaking wet in the trenches — ... | vigorous management — the great ... | perished | vigorous management — ... | relieve — relieve | Nightingale — ... | went out — ... | nursing — nothing.

<sup>1</sup> Der diktiertende versprach sich etw. so, verbesserte sich aber sogl. ab.

Nr. 13. see, *leaps & bounding on* . . . | *leaps - leaps* | *and* - . . .  
*disease - the seas* | *Storms - Storms* | *the transports* - . . .  
*supplies* - . . ., *sinking - sinking*, *set - set* . . . | *in the town has*  
 . . . | *disgraceful management* the . . . they *perished* -  
*deperished* | *Under his* | *Under this rigorous* . . . *measures*  
 - . . . | *the sickness* = *sickness* | *a lady* = *the lady* | *named*  
*Florence* - . . . *Nightingale* = *nightingale herself* - *myself*  
*whereof* = *nothing* (so?)

Nr. 16. *amid* - *amid* | *dragged* - *struggled* | *wearily* - *wearily* | *weather* -  
*whether* | *traps* - *traps* | *and* - . . . *and disease* | *can on*  
*the seas* | *Storms* - *Storms* | *bringing* - *to bringing* | *supplies* -  
*the plays* | *spelt* - *spelt* | *and* | *travels* | *travels* |  
*disgraceful* | *disgraceful* | *management* | *management* (zweimal)  
*they* - *the* | *hundreds* - *hundreds* | *Under* - *Under* | *his* -  
*these measures* - *Measures* | *sickness* | *sickness* | *and misery* -  
*and the misery* | *named Florence Nightingale* - *name* | *fréquent*  
*the* , *as refined* - . . . *she find* | *herself* | *herself* | *nursing* -  
*same find*

Nr. 17. Kein Diktat abgelehrt

Der ordnungsmäÙiger der aufgenommenen ist mit einem sterblichen  
 Leben. Für die Beurteilung kommen außer dem Diktat die übrigen  
 Leistungen in Betracht, weshalb zwar Nr. 6 und 7, nicht aber Nr. 4 und 5  
 zugelassen gewesen sind. Der zur freien Wiedergabe — mehrmals —  
 vorgelesene Text war eine Fabel von dem baren, dem Affen und dem  
 Fische. Zum Lesen diente ein geschichtliches Stück ähnlich dem  
 Diktat. Die Fragen bezogen sich auf die Hauptsachen der Geographie  
 von England; eine Wandkarte war der Besprechung zugrunde gelegt.  
 An diese Teile der ja durchaus „praktisch“ gemeinten Prüfung lagen  
 in der Hand des Lektors, doch wählte ich der Prüfung von Anfang bis  
 zum Ende. Im allgemeinen standen die freien Wiedergaben hinter den  
 Diktaten noch etwas zurück. Die Aussprache ließ durchweg zu wünschen  
 übrig; vielfach war das Gelesene nahezu unverständlich. Daß stimm-  
 los und stimmlos, th und s mangelhaft unterschieden wurden, lieÙen  
 schon die Diktate erwarten. Fast ohne Ausnahme traten starke Formen  
*to was* — *was*, meist *ox* an die Stelle der schwachen *was*, ein-  
 geüßig wählte die letzteren beim Wort-für-Wort-Lesen trotz des Nach-  
 stücks an. Kurz, es schien nicht möglich, mehr als fünf unter 17 für  
 befriedigend zu erklären — auch ohne Rücksicht darauf, daß in den Preseminar-  
 ationen dieses Semesters gerade der *Santor Resartus* (nur in englischer  
 Sprache) behandelt werden soll.

Sechzehn Schulen, wovon vier in der Provinz Hessen-Nassau,  
 waren vertreten, und zwar sieben Gymnasien, fünf Realgymnasien, vier  
 Lehrerschulen. Jede dieser Schularten war am Erfolg wie am un-  
 erfolgreich beteiligt. Die Bewerber hatten 1—5 Semester auf verschiedenen  
 Universitäten, elf zuletzt in Marburg, studiert. Selbstverständlich geht

es nicht an, den ausfall im einzelnen der vorher besuchten schulen oder gar universität anzurechnen, da zuviel individuelles seinen einfluß geltend macht. Die „neue“ im unterschied zu der „vermittelnden“, d. h. nach meiner meinung wesentlich „alten“ methode hat übrigens, soviel ich sehe, auf keiner der schulen geherrscht. Allgemein wird man auf jene resultate hin nur sagen dürfen, daß die vorbildung der angehenden anglisten sehr ungleich, ihre praktische beherrschung der sprache im durchschnitt aber zu gering erscheint. Ich habe den wunsch für berechtigt, es möge diesem teile des unterrichts neben der grammatik, dem übersetzen und der lektüre noch mehr aufmerksamkeit gewidmet werden, als es bisher in der regel geschieht. Was die grammatik, das übersetzen und die lektüre, unmittelbar verstanden wird ihnen — auch, wenn es denn sein muß, dem leidigen übersetzen — mittelbar zehnfach zugute kommen!

W. V.

#### DARF MAN VON „SCHÖNER“, „GUTER“, „RICHTIGER“ AUSSPRACHE REDEN?

In der besprechung von Trautmanns *Kleiner lautlehre* x v dieses heftes, findet unser geschätzter mitarbeiter die anwendung der in der überschrift wiedergegebenen und ähnlicher ausdrücke in wissenschaftlichem sinne befremdend. Ich fühle mich gleichfalls betroffen und möchte ein wort zur verteiligung sagen. Daß es unwissenschaftlich sei, werturteile zu fällen, kann auch für die sprachwissenschaft in e nur soweit gelten, als sie eine „reine“, nicht „angewandte“ ist. Die lautlehre der „deutschen“, der „französischen“ usw. insgesamt ist ohne zweifel „angewandter“, lehrhafter natur. Ihr ausgewähltes objekt ist das gesprochene „deutsch“, „französisch“ usw., nicht der „reine“ aller gesprochenen mundarten, ebenso wie eine „deutsche“ oder „französische satzlehre“ die satzlehre der betreffenden schriftsprache behandelt. Wenn die „deutsche satzlehre“ Wendungen wie *ich habe in Leipzig, es gibt heute ein schöner tag* nicht anerkennt, also als nicht wertig betrachtet, so darf wohl auch die „deutsche lautlehre“ an sich für *auch* oder *fünf* für *funfzehn*, *funfzehn* als nicht schön, gut oder wertig bezeichnen. Man könnte entgegenen, die schriftsprache sei festgesetzt, die redensprache (s. v. e.) nicht. Auch hier bin ich der meinung Trautmanns. Die „deutsche“ redensprache — oder aussprache — von der „deutschen“ schriftsprache nicht zu trennen, und die mundarten kommen nur insofern in betracht, als es sich um die mundart der wiedergabe oben der schriftsprache handelt. Dabei ist auch nicht zu übersehen, daß sich in der bühnen- und vortragsaussprache eine ähnliche selektion vollzieht und zum teil vollzogen hat, wie sie in der schriftsprache als solcher schon lange erfolgt ist.

W. V.

# IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

JANUAR 1905.

Heft 9.

## DAS FRANZÖSISCHE DIKTAT. INSBESONDERE AN DEN BAYERISCHEN REAL- SCHULEN.<sup>1</sup>

Die reformbewegungen auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts in den außerbayerischen staaten sind mit ohne wirkung auf den gleichen unterricht in Bayern geblieben. Aber gewisse ins überlose zielende bestrebungen, alles, ob bewährt oder nicht bewährt, der alten methode entgegen zu suchen, haben die unterrichtsleitung in Bayern zu bewegungen können, in mensch und bogen zu ändern, was vorher für die moderne erziehung und bildung als notwendig gehalten. Der im allgemeinen konservative charakter der erde schließt das experimentiren mit so wertvollem gute, wie es die menschliche seel einmal ist, geradezu aus. Es ist gut, zu nach langen, reiflichen erwägungen änderungen in einem unterrichtszweige vorzunehmen, die sich auf grund der erbrachten gewissenhafter, ruhig abwagender erzieher als unklar erweisen. Wir glauben nicht irre zu gehen, wenn wir die im jahre 1900 erfolgten verordnungen für den neusprachlichen unterricht an unseren mittelschulen als aus solchen raten entstanden ansehen. Die meisten darin enthaltenen verordnungen sind von vielen neuphilologen stillschweigend in unterrichte schon seit jahren praktisch durchgeführt worden. Und hat man mit weiser vorsicht gegen lehrprogramme

<sup>1</sup> Als vortrag gehalten in der sektionssitzung des bayerischen neuphilologenverbandes in München am 10. märz 1904.

für den unterricht in den neueren sprachen an den bayerischen realschulen das approbatur *nicht* sogleich mit auf den weg gegeben. Die endgültige festlegung sollte erst nach alljährlicher prüfung im unterricht erfolgen.

Da der zeitpunkt für diese festlegung des gesamten lehrprogramms nicht mehr ferne liegt, ist es wohl angemessen, besonders einen punkt heute ins auge zu fassen, der in der öffentlichen darlegung<sup>1</sup> lebhaft angegriffen wurde. Es handelt sich daselbst vornehmlich um die einführung des diktats mit die „ausschlaggebenden leistungen“, insbesondere bei den absolutorialprüfungen an den bayerischen realschulen.

Zur richtigen beurteilung dieser bestimmung haben wir es für geboten, über den wert und die bedeutung des diktats überhaupt für den französischen unterricht uns etwas eingehender zu äußern.

Das neue lehrprogramm schreibt hinsichtlich des diktates vor:

„Die schriftlichen übungen sollen in allen klassen niederschreiben von diktaten . . . bestehen“ (lehrpl. II).

Hierzu wird in der instruktion abschnitt 5 bemerkt:

„Die schriftlichen übungen, welche anfangs den zweck haben, die geltende rechtschreibung einzuprägen, müssen mit dem niederschreiben der erlernten wörter beginnen und sich allmählich zum schreiben von diktaten erweitern, welches zuerst wörtlich oder in leicht veränderter form den vorgesetzten texten zu entnehmen sind. Dabei ist stets auf den unterschied des laut- und schriftbildes aufmerksam zu machen. Diktate sind, *stufenweise schwieriger verfaßt*, für alle klassen fortzusetzen und *möglichst oft* zu geben.“

Die schulordnung fordert also für das diktat ausdrücklich *methodisches* verfahren im unterricht: vom leichten zum schwierigeren! Geschieht dies nicht, so würde das diktat geradezu schädigend wirken. Wenn schüler einen text nachschreiben sollen, dessen grammatische erscheinungen ihnen im unterrichte bisher fremd geblieben sind, so werden sie fehlerhaften wortbildungen ohne eigenes verschulden geduldet.

<sup>1</sup> *Ztschr. f. französ. u. engl. unterr.*, bd II, s. 375.

ir den gedächtnisunterricht von schlimmen folgen

Man wende nicht ein, sein *imitation* bestreben helfe schüler über diese schwierigkeit hinweg. Das kann der an, *trifft aber meist nicht zu*, da das nötige verständnis be betreffende erscheinung fehlt. Die korrekte handlung des diktats *nach methodischen grundsätzen* kann da nicht eingreifen. Jede klasse verlangt bestimmte normen. *• fühlen in den instruktionen die u. v. unentbehrlichen winke.* Der zweck des diktats ist in den ersten jahren des unteran den realschulen fast ausschließlich darauf gerichtet, schwierigen französischen orthographie die notwendige zu sichern. Und mit recht! Nachdem die lautliche ang durch das *ohr* erfolgt ist, muß auch das *auge* an die einzelheiten der schrift gewöhnt werden.

Nach dem lehrprogramm soll zuerst mit dem einfachsten diktat begonnen werden, den *LEGERSTEN versen*. Diese vom lehrer entweder deutsch oder französisch zu diktiren,

werden planmäßig auch solche diktate anzureichen sein, den grammatische erscheinungen zur übung gelangen: bildung des hauptwortes, übereinstimmung des eigentwortes mit seinem beziehungsworte, des subjekts mit prädikate usw., übungen, die nach der lautlichen wie len seite hin belehrend und wichtig sind. Sie regen den fliehen schüler zum denken an, machen ihr und ange isher ihm ungewohnte eigentümlichkeiten aufmerksam, in nach der alten methode nur durch die schrift allein nsichtigem erfolge beigebracht wurden. Erst nach einigen en anfangsunterrichts wird man auch kurze sätze zu zwecken gebrauchen. Man hüte sich aber umfangreiche, nebensätze erweiterte satzgefüge hereinanziehen. Die abl der in die unterste klasse eintretenden schüler verja nicht einmal in ihrer muttersprache ein solches konglomerat. Es müssen möglichst einfache sätze für ste diktat gewählt werden, zuerst ohne objekte, dann entügung eines oder mehrerer objekte.

Es wäre überhaupt ratsam, als *lehrgangsstoff* im ersten jahre arztösischen unterrichts *nicht nur für die diktat, sondern für die französischen und deutschen lehrangsstücke* in unseren

grammatiken einfache sätze zu wählen und erst im zweiten jahre allmählich erweiterungen eintreten zu lassen. Das bisher zumeist beobachtete, u. e. verübte verfahren, recht schwer- sätzgefüge (relativsätze, partizipialkonstruktionen, konjunktion- sätze in diesen ersten unterricht an den realschulen an- zuführen, ist mit schuld an den öfter zu tage tretenden mis- erfolgen. Man über-ieht dabei die anforderungen, welche an diesem ersten jahre an den schüler in der deutschen sprache gestellt werden. Er soll im fremd-sprachlichen unterricht er- kennen und anwenden lernen, *was er nicht einmal in seiner eigenen sprache erfassen kann*. Ist ja, wie die erfahrung lehrt, die erkenntnis von subjekt und objekt für nicht wenige schüler eine „quelle vieler leiden“. Rückkehr zur einfaclheit, so dies in einigen lehrbüchern geschehen ist, wäre ein lang- verlangen.

Das neue lehrprogramm fordert weiter als *stoffe zu diktieren* „zuerst wörtlich oder in leicht veränderter form (d. h. übersetzten text“. Es soll also vermieden werden, bei s. 111 übungen *von schüler unbekanntes zu diktieren*.

Wird demnach in den ersten jahren das wortwörtliche durch abschreiben in unveränderter oder veränderter, d. h. nach den gesetzen des durchgenommenen grammatiksch- systems veränderter form eingeübt, so fällt es dem schüler, so die erfahrung lehrt, nun nicht mehr schwer, diesen selbst nach gehör durch das diktat niederzuschreiben. Und *das diktat gibt zweifellos einen tüfflichen aufstos für die be- der schüler in der orthographie* — einer der schwersten auf- gaben, die wir lehrer der neueren sprachen an den realschulen zu lösen haben. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß an diesem punkte die französische sprache ungleich größer- schwierigkeiten bietet als die lateinische sprache den in ähn- gleichen schülern unserer realschulen bzw. gymnasien. Was daher zur förderung einer sicheren orthographie beitragen kann, sollte nicht unterlassen werden. Und hierzu ist das diktat zu rechnen, wobei die zeit durchaus nicht nutzlos mit modernen reformgespinsten<sup>1</sup> vertrödet wird: der praktische

wert dieser übung liegt offen zu tage. Sollen die vorteile aus dieser übung für den unterricht gewonnen werden, dann *müssen die diktate in methodischer weise behandelt werden*. Geht man nach den obigen vorübungen zu diktaten einfacher sätze, von zusammengesetzter sätze über, so wird dem schüler die last dieser aufgabe gewiß nicht mehr schwer fallen. Er wird stufenweise ferner zu der fähigkeit gebracht werden, durchgenommene zusammenhängende stücke erst ohne jegliche veränderung, dann in veränderung mit erfolg niederschreiben zu können. So wird der schüler vom vierten jahre des französischen unterrichts in der lage sein, *nicht zu lange und in dem tempo gesprochene diktate* mit bekanntem wortmaterial schätlich aufzunehmen. Wir betonen, es dürfen die diktate *not zu lang sein*, und sie müssen in den ersten jahren sowie im dem jahre, wo mit diktaten unbekannten inhalts begonnen wird, im mäßigen tempo gesprochen werden. *Zu lange diktate werden*. Entgegen der anschauung O. Wendts<sup>1</sup> halten wir ein wort von höchstens 10—15 minuten für hinreichend. Eine dauer von 20—25 minuten, die Wendt fordert, ermüdet den schüler und erschwert die kontrolle des lehrers namentlich in besetzten klassen.

Auch dürfen die diktate nur in *mäßigem tempo* gesprochen werden und zwar in kurzen satzpausen. Zu rasches tempo bewirkt Unhaltigkeit der schrift, die für die orthographische richtigkeit des niederzuschreibenden schlimme folgen haben kann. Ein schüler darf nicht „schmieren“, am allerwenigsten in einer fremden sprache, die er gar nicht beherrscht.

Bei zu raschem diktiren ist es aber nicht allein der orthographische teil, der not leidet; auch der *geistige*, das erfassen des gedankeninhaltes, nach dem sich wiederum die grammatische form richtet, würde zum schaden der guten sache schwer beeinträchtigt. Maßhalten ist hier am platze. Wir haben keine stenographen vor uns, die *reden* nachschreiben sollen. Wer an schüler die nicht durchaus notwendige forderung stellen will, *sehr rasch* gesprochenes französisch zu verstehen, der tue das in den sprechversuchen. Hier wird der schüler nicht in die

<sup>1</sup> *Exposit. I. p. 2 n.*, s. 193.

Skylla und Charybdis schlimmster orthographie- und grammatikfehler hineingedrängt, fehler, die in ihrer barbarischen entstellung auch dem auge des kundigen oft rätsel bleiben. Ein solches verfahren ist vom pädagogischen standpunkte aus auf das entschiedenste zu verwerfen. Nicht das korrigiren, das verhüten von Fehlern zwingt, von derartigen beginnen unbedingt abzustehen. Daher sollte auch das diktat in den solutorialprüfungen *nie* zu umfangreich sein, damit nicht der diktirende, durch die vorgeschriebene zeit gezwungen, zu hastigem vortrage gedrängt wird.

Schließlich hat der diktirende selbst das diktat mit einer *sehr vernünftigen stimme* zu sprechen. Es darf nicht im konversationston vorgetragen werden, wenn es seinen namen wirklich verdienen und dem zwecke genügen soll. Laut und deutlich, korrekt nach dem sinn betont, mit beachtung der satzpausen muß die schulsprache an sich erfahrungsgemäß sein. Auch das diktat verbietet jegliches abschweifen von dem eben gesagten. Mit sprachfehlern oder mit stimmchwäche belafener lehrer dürfen ungünstige resultate nicht der einrichtung des diktats zuschieben, da doch ihre zum unterricht nicht vor ausreichende befähigung die hauptschuld trifft.

Von der vierten klasse ab sind versuche mit leichteren kleineren stücken am platze, die dem schüler inhaltlich unbekannt sein können, die aber hinsichtlich des wortmaterials seinem durchschnittlichen wissen und können entsprechen müssen. Man hüte sich, darin zu weit zu gehen, und lasse sich nicht verleiten, stoffe zu diktiren, die nach inhalt und form über den geistigen horizont des schülers hinausgehen.

Beachtet man die eben angeführten punkte, so wird das diktat eine übung sein, die der schüler gerne leistet. Es bildet dann ein gutes und zuverlässiges übungsmittel zur *förderung in der fremdsprache sowohl hinsichtlich ihrer orthographischen als auch grammatischen eigentümlichkeiten*. Es gewährt ferner ein nicht zu unterschätzendes bildungsmoment, indem der lerner dadurch in dem banne der fremden sprache gehalten wird, was gewiß von den deutsch-französischen übungen nicht in diesem maße gesagt werden kann. Wille und gedächtnis, auch und namentlich gehör werden in hohem grade zur tat-

ist angeregt. Und daß gerade das gehör im richtigen er-  
 fassen der fremden laute geschult wird, ist eine ebenso heil-  
 zune übung wie der gesang für einen stimmbegabten. Aber  
 während die anlage für den gesang nicht jedem verliehen ist,  
 gewährt das diktat allen ohne ausnahme — den schwer-  
 fälligen allerdings nicht! — die gelegenheit, ihr gehör zu  
 plagen, zu bilden und zu fördern. Und wäre es nur dieser  
 toten allein, abgesehen von dem ungleich höheren für den  
 praktischen gebrauch der fremdsprache, so wäre das diktat  
 zur harmonischen ausbildung aller kräfte der jugend wertvoll  
 genug, um seine verwendung im unterrichte zu rechtfertigen.

Darüber sind unsere tüchtigsten praktiker einig. Sie er-  
 kennen alle den wert dieser disziplin voll und ganz an.

Es muß deshalb überraschen, wenn ein bayerischer fach-  
 kollege gegen diese einrichtung ankämpft (cf. *Zeitschr. f. franzos.  
 u. engl. unterr.* II, 377 ff., 1903). Man sagt, das diktat sei für  
 den unterricht viel zu schwer, und bemangelt den umstand,  
 daß es „zu ausschlaggebenden leistungen“ in dem lehrplan an  
 den bayerischen realschulen „emporgeschraubt“ worden sei.  
 Es wird in dem angeführten artikel auch die einföhrung  
 des diktats in den unterricht als eine „tat der reformer“ be-  
 trachtet. Wahr ist, daß die diktate schon vor vielen jahren,  
 vor zwanzig und mehr jahren im fremdsprachlichen unterricht  
 von lehrern gepflegt wurden, wie ich mich aus meiner schuler-  
 zeit noch zu erinnern weiß. Wohl gebe ich zu, daß wir bei  
 solchen übungen die ohren spitzen mußten, daß wir zum  
 denken gezwungen wurden, und die angenehmste übung war  
 namentlich jenen *nicht*, die gern an krücken zu gehen  
 pflegten. Vor einer reihe von jahren, lange vor dem neuen lehr-  
 programm, waren es bayerische kollegen, die nicht gerade zu  
 den stürmern und „philanthropinisten“ der neuen methode ge-  
 hörten, welche auf versammlungen das diktat für den unter-  
 richt forderten.

Das neue lehrprogramm hat in seinen rahmen nur das  
 französische diktat aufgenommen und, um es nicht bloß auf  
 dem papiere zu haben, auch zu einem integrierenden bestandteil  
 bei feststellung der schriftlichen prüfungsnoten gemacht.

In dem erwähnten artikel werden zahlreiche bedenken in

stellenweise scharfer form gegen die einföhrung des diktats an unseren bayerischen realschulen erhoben. Es wird behauptet, „selbst das leichteste diktat geht über das gerechte maß der an einer realschule zu stellenden forderungen“ (s. 329). Das muß es abgeschafft werden: um so mehr sei entschieden stellungnahme geboten, da die neuerung von der reformpartei ja sogar von den radikalen ausginge (s. 337).

Wir konstatiren gleich hier, daß wir zu den extremen reformern, den „radikalen“, nicht gehören. Wir konstatiren ferner, daß wir seinerzeit bei schaffung des neuen lehrplans für die realschulen in Bayern in keiner weise nachgezogen wurden, so daß es den anschein haben könnte, wir wollen unsere geistige schöpfung verteidigen. Wir sprechen hier nur aus dem grunde über diese sache, weil wir interesse an wichtigen schuleinrichtungen nehmen, die einer ersten prüfung ohne voreingenommenheit gegen andere, auch gegen „radikale reformer“ unterzogen werden sollen.

Betrachten wir nun *sine ira et studio* die gründe näher, die gegen das diktat „als zieleistung bei den schlußprüfungen besonders bei denen einer 6-klassigen realschule“ vorgeführt werden.

Da heißt es: das diktat erfordere zunächst die intensive inanspruchnahme des gehörs. Dieses sei an die fremden laute gar nicht gewöhnt. Die tägliche unterrichtszeit sei zur spezifischen übung des gehörs zu gering (l. c. 339).

Nach einem sechs-jährigen französischen unterrichte sind die absolventen einer realschule an die fremden laute gar nicht gewöhnt. Wenn dem wirklich so ist, dann wäre es allerdings besser, unsere phonetischen übungen und die intensive pflege der aussprache, des schwierigsten, anstrengendsten und ermüdendsten teils der tätigkeit eines neuphilologen, abzuschaffen. Ist dem wirklich so? Werden unsere schüler nicht an den fremden laut gewöhnt? — Wiederholt hatte ich im unterrichte nationale als schüler sitzen, und ich erinnere mich, daß diese, wie ebenso französische kollegen, die mit unseren deutschen schülern in berührung kamen, die gute aussprache der letzteren anerkannten. Eine planmäßig von der untersten klasse betriebene phonetische schulung muß

wenigsten eine annehmbare aussprache erzielen. Wer seine jugendjahre noch in der alten schulung verbracht hat, wird den unterschied am besten fühlen. Ein solcher vergleich ergibt die undeutbare tatsache der superiorität des gegenwärtigen schulbetriebs in lautlicher beziehung. Jene bekannten schmäzungen der franzosen über die schlechte schulaussprache in deutschland sind heute einem günstigeren urteil gewichen. Mängel werden deswegen doch noch vorhanden sein. Wir gehen uns nicht der täuschung hin, daß die aussprache unserer schüler *tellement national* sei. Aber sie ist besser geworden, sie kommt dem nationalen französisch näher, so daß unsere schüler befähigt werden, auch ein leichtes diktat aus dem munde eines waschechten franzosen zu verstehen, wie versuche im unterrichte schon gezeigt haben.

Auch die weitere bemerkung, es könne einem realschüler nicht zugemutet werden, die *schweren* diktate sofort zu verstehen, d. h. im momente ins deutsche zu übersetzen, ist nur teilweise richtig.

Es muß betont werden, daß die prüfungsaufgabe des letzten jahres einen stoff *leicht* verständlichen inhalts geboten hat. Wir gehen zu, daß das diktat der absolutorialprüfung vom jahre 1901 inhaltlich und stellenweise auch sprachlich zu hoch für einen schülergeist lag. Auch sein umfang war für eine halbe stunde zu groß bemessen. Aber durch diese ausstellungen, wenn sie gemacht werden, und auch wir machen sie heute, kann doch nicht die einrichtung des diktats an sich als verfehlt hingestellt werden.

Es ist auch behauptet worden, „das diktat unterscheide sich zu seinem großen nachteile von den bisherigen französischen probearbeiten, daß der schüler nicht frei über die gegebene zeit nach individuellem bedürfnisse verfügen kann“ (S. 640). Ist das richtig? Leistete der schüler wirklich *non* in seinem klassenunterricht ähnliche probearbeiten? Stellt denn das extemporale in dem neu sprachlichen unterricht nicht genau dieselbe anforderung an die arbeitskraft eines schülers? Ja, wir behaupten, daß das extemporale eine noch höhere anforderung für ihn bedeutet. Bedenken wir doch! Er muß im augenblicke ganz unbekannte sätze seiner muttersprache

in ein fremdes idiom übertragen. Er muß sich also im augenblick über all die klippen des vokabelschatzes und der grammatischen eigentümlichkeiten hinüberarbeiten. An nichts kann er sich anklammern, wenn er schiffbrüchig werden sollte, als an sein gutes gedächtnis. Im diktate wird ihm dagegen eine feste form in der fremdsprache selbst geboten, eine form, die ihm bekannt ist; denn wir haben schon konstatiert, daß die diktate keine wörter enthalten sollen, die der kenntnis des schülers fern liegen.

Es sei uns gestattet, hier eine bemerking einzuschließen, deren beachtung dem prüfling vielleicht eine erleichterung zuwähren könnte.

Die diktate der beiden letzten jahre gestatteten den schüler nach niederschrift kaum zeit, sein geschriebenes arbeitsstück inhaltlich ruhig zu überblicken. Das könnte aber geschehen, wenn die länge des diktats so bemessen würde, daß nach dreimaligem vorlesen immerhin noch zeit zu ruhiger durchsicht des geschriebenen stoffes übrig bleiben würde. Mit gewährung der zeit für eine letzte ruhige durchsicht würde sich die diktat als prüfungsarbeit entsprechend den übrigen in der „arbeitsweise“ nicht unterscheiden.

Sehr sympathisch erscheint uns ferner ein vorschlag seiner fachkollegen an der Luitpold-kreisrealschule (cf. *Bayer. zeitschr. f. realschulwesen*, band XII, heft 2, s. 124 ff.), wonach der diktatmodus psychologisch richtiger und zweckmäßiger gestaltet würde, wenn das diktat vor dem dreimaligen vorlesen zusammenhängend vorgelesen wird, ohne daß der schüler schreiben muß.

Es ist billig, unsern realschülern da erleichterungen zu gewähren, wo es geschehen kann, ohne die würde und das ansehen des lehrfaches zu schädigen. Um so mehr ist in solches bestreben zu unterstützen, als an unsere realschulen, wie dies schon wiederholt durch fachkollegen öffentlich betont wurde, auch in den neueren sprachen recht hohe anforderungen gestellt werden.

Es ist jedoch zweifellos eine übertreibung, wenn in dem zitierten artikel gegen das diktat behauptet wird, daß „der ermüdete und erregte abituriert nach halbständiger tortur des

bei ungenügender zeit der erholung sich an seine aufgabe, die übersetzung eines deutschen textes ins französische, machen soll" (s. 341). Eine solche behauptung wird der tatsache widerlegt, daß dem abiturienten nach dem eine halbe stunde zur erholung gegönnt ist, eine pause, in der keinem einzigen prüfungsgegenstande sonst gestattet ist, sich zu betätigen. Ich glaube nicht irrig zu behaupten, wenn ich sage, daß es in unserer prüfungsordnung fächer gibt, nach deren erledigung eine längere erholung wohl am platze wäre: wahr ist ihnen nur fünf minuten rast; nach dem diktat ist erholungsfrist von 30 minuten ein, und das nennt die bayrische stimmung „ungenügende zeit der erholung“!

„ganz nutzlos“ sei das diktat (s. 341). Und warum? In der that von hundert schülern kaum einer je in die lage kommt, im engen raum des kontors gegenüber dem prinzipal das diktat nachzuschreiben, das sich zumeist in konventionellen bewertungen bewegt oder geschäftliche ausdrücke erfordert, die die schüler selbst wenn sie sich zum handlangerdienste für kommissare erniedrigte, nie und nimmer wird vermitteln (s. 341).

„nur“ um utilitätsgründen verdankt das diktat seine existenz. Ich halte gerade unsere bayrischen neuphilologen, die in dieser einrichtung sind, für idealer gesinnt, als die gründe, wie die unterschobenen, für sie hätten anführen und sein können. Gerade weil man der meinung ist, daß der utilitarismus rufe bedenkliche verflachung des unterrichts herbei, hat man diktatstoffe ausgewählt, deren inhalt sicherlich nicht „das kontor“ gehört. Man hat keine geschäftsbriefe gewählt, weil man ebensogut weiß wie extreme grammatikisten, nutzlos ein solches beginnen wäre für deutsche kontoristen; und weil man die ziele jedes unterrichts, auch des französischen, hauptsächlich auf ideellem boden zu setzen sucht, damit ist aber nicht gesagt, daß auch die praktische sprache vernachlässigt werden soll. Das diktat scheint mir, es bildet ein gutes mittel zur fähigkeit, eine fremde sprache zu verstehen zu lernen. Und wer wollte leugnen, daß eben diese abiturienten nicht dieser oder jener wirklich in den fremden land kommt, das ausland zu besuchen? Es sind mit eine

anzahl schüler bekannt, die, sei es auf kurze zeit, sei es ein jahr hinaus, Frankreich oder England aufgesucht haben, um da als kaufleute oder ingenieure zu wirken. Wie gut es jedem zu statten kommt, wenn er auch sein ohr einigermaßen an fremde laute „gewöhnt“ hat, wird *der* zugeben, der die heimische erde einmal verlassen hat. Es ist gewiß, daß dann an sein ohr viel mehr anforderungen gestellt werden, als an seine hand. Und angesichts solcher tatsachen sollten wir eine einrichtung fallen lassen, weil sie zugleich auch praktische vorteile bietet?!

Lassen sich demnach, wie aus den bisherigen darlegungen hervorgehen dürfte, die *inneren gründe*, welche gegen die einföhrung des diktats vorgebracht werden, nicht als stützpunkt bezeichnen, so wird sich das von den *äußeren gründen* etwas weniger sagen lassen.

Man betont in dieser beziehung zuerst die technischen schwierigkeiten, die sich einer erfolgreichen durchföhrung entgegenstellen. Es sei unmöglich, mit erfögreichem ergebnisse abteilungen von mehr als 40 abiturienten ein diktat zu halten, da diese große zahl in den größten räumen einer aulastadt, einer aula oder einem turnsaale untergebracht werden müßten, die zumeist schlecht akustisch gebaut sind (s. 342).

Sehen wir zuerst einmal, wie viel anstalten in Bayern über 40 abiturienten aufzuweisen haben.

Eine zusammenstellung der ergebnisse der absolutorienprüfung an den realschulen in der *Bayer. ztschr. f. realsch.* X. heft 1, s. 90 gibt uns hierüber aufschluß.

Unter den 51 realschulen Bayerns hatten im schuljahr 1902/3 nur 3 realschulen (Kaiserslautern, Luitpold-kr.-r., Nürnberg) über 40 abiturienten; 2 realschulen (Ludwig-kr.-r., Würzburg) über 30; 13 anstalten hatten über 20 abiturienten, alle übrigen (das sind 34) unter 20.

Also im ganzen königreich sind nur 3 anstalten überhaupt vorhanden, die mehr als 40 schüler im absolutorium aufzuweisen haben, und das sind anstalten, denen es an geeigneten räumen gewiß nicht mangelt.

An der anstalt Zweibrücken, wo sich keine aula befindet, wird der zeichensaal benützt. Er zeigt sich akustisch sehr

gignet, obschon seine länge 21 m, seine breite 6 m und die höhe 4½ m betragen. Das organ des diktirenden blagen ist stets gut verständlich gewesen, und diese anstalt ist hinsichtlich ihrer bauart nicht zu den musterbauten.

Wenn an anstalten wirklich solch mangelhafte verhältnisse liegen, wie sie in jenem zitierten artikel vorgeschützt werden, liegen denn doch abnorme verhältnisse vor, deren beseitigung von zuständiger seite aus erwirkt werden sollte. Es ist zum gläublich, daß es anstalten außer den genannten großen anstalten zu München, Nürnberg und Kaiserslautern gibt, die nicht einen zeichensaal besitzen, in dem 30 und weniger linder bequem untergebracht werden könnten, und in denen die stimme des lehrers nicht überall deutlich vernnehmbar sein sollte.

Ist das trotzdem der fall, dann suche man den mangel nicht dem lehrprogramme. Mit derselben logik wäre das turnen zu schaffen, weil es anstalten gibt, die keinen turnsaal besitzen.

Schließlich noch ein punkt der zahlreichen einwände: die diktat gebe keinen maßstab für eine gerechte beurteilung und bewertung der leistungen von schüler und lehrer. Es beruhe hierbei die persönliche auffassung zu sehr in den vordergrund, die leistung des schülers hänge zu sehr von der manier des diktirens ab. Ja, der schwerste vorwurf wird sogar gegen die diktat noch ausgespielt: es sei ungerecht, unbillig und erzitzig gegen den schüler, namentlich den an die besonnene arbeit gewöhnten schüler (s. 345, 346).

Auch diese vorwürfe sind ungerecht. Wir gehen gerne ein, daß in dem unterrichte, wo nur einseitig grammatik gedrillt wird, wo die lektüre nicht im mittelpunkt des unterrichts steht, mit dem diktat ungünstige resultate erzielt werden können. Aber an diesen ungünstigen resultaten trägt doch nicht das lehrprogramm die schuld!

Die erfahrung lehrt, daß gerade die begabten und besonnenen lerner ihren anlagen und ihrem fleiße entsprechende erfolge erzielen. Die noten aus den diktatarbeiten waren nicht nur

der anstalt in Zweibrücken, auch an anderen anstalten, von denen wir mitteilung erhalten haben, gegenüber den übertragungen besser.

Wenn schließlich noch behauptet wird, daß ein mit mangelhaftem gehör ausgestatteter schüler nie ein diktat fertigen könne, so ist diese behauptung auch nur *eum grano salis* aufzufassen. Man könnte sonst glauben, an unseren realschulern säßen als schüler lauter invaliden! Sollte einmal ein schwerhöriger darunter sein, dann wird und kann man ein note finden, um seinem mangelhaften sinne rechnung zu tragen. Bei der festsetzung der note wird wohl kein vernünftiger kollege im zweifelstelle den armen wegen seines gebrechens büßen lassen.

Der große wert des diktats wird allseits, namentlich von den anhängern der vermittelbaren methode anerkannt. So weit bekannt wurde, hat man auch in Bayern mit dieser einrichtung gute erfahrungen gemacht, indem die noten in schriftlichen prüfung im französischen durch sie besser geworden sind. Es wäre nur ein gerechter ausgleich, wenn man sich dazu entschließen könnte, an unseren bayrischen realschulen auch für die englische prüfung diese einrichtung des diktats zur einföhrung vorzuschlagen, da in dieser spezie genau derselbe unterrichtsbetrieb wie im französischen vorgeht wird.

Wir haben in Bayern lange zeit die neueren sprachen wie die toten sprachen behandelt. Daß sie auch als lebendige sprachen von ihrer praktischen seite aus gelehrt werden, ist eine forderung der zeit, der sich jeder neuphilologe, ob forer oder gegner der reform, anschließen wird. Wir sind kein anhänger utopistischer bestrebungen. Wir wollen aber aus dem unterricht in den neueren sprachen förderliche insatzen herausfassen, ohne voreingenommenheit prüfen und, wenn es gut ist, auch annehmen. Dazu rechnen wir namentlich das niktat, das für den neu sprachlichen unterricht ein in geistiger und mechanischer hinsicht wertvolles übungsmittel ist. Wir erkennen die verdienste der rein grammatischen methode, wenn man tadelt uns aber nicht, wenn auch wir im unterrichtsbetrieb nach dem grundsatz handeln:

*Laudamus veteres, sed nostris utimur armis*

Zweibrücken.

K. WINNKE.

## MODERNE STRÖMUNGEN IM FRANZÖSISCHEN ROMAN UND DRAMA <sup>1</sup>

Wer die französische literatur der gegenwart in ihrer entwicklung verfolgt, wird mir zugeben, daß ihr gebiet jetzt fast mehr dasselbe ist, wie zur blütezeit des naturalismus und des bürgerlichen idealistischen romans, zur zeit eines Zola und eines Feuillet. Seit etwa zwanzig jahren ist der standpunkt beider führer, welche das beispiel eines Villiers de l'Isle-Adam oder der Goncourts, die ein offenes auge für den einfluß des auslandes gehabt hatten, unbeachtet ließen, bedeutend verflügel't worden. Die psychologischen schriftsteller Vogüé, Bourget<sup>2</sup> und Rod haben die verschlossenen quellen von Leopardi, Schopenhauer und, durch deren vermittlung, von den moralischen analytikern des 18. jahrhunderts wieder fließen lassen. Ihre fürsorge für das eigene ich mußte sie ebenso abführen, die russen Turgenjeff († 1883), Dostojewski († 1881) und Gontscharow († 1891) und endlich Tolstoi kennen zu lernen. Wenn ein Barres von den ersteren und besonders von Schopenhauer inspirirt worden ist, so lehnen sich P. Adam und die Rosny wesentlich an die letzteren an. Die theorie des *art pour l'art* und ihre kleinigkeitskränkereien waren nun abgetan. Der moderne litterarische internationalismus, d. h. die einschätzung der litteraturen nach rassen und nicht mehr vorwiegend nach nationen war in Frankreich ins leben getreten. Das theater hat wesentlich dazu beigetragen, diese neue richtung

<sup>1</sup> Entwurf zu einem vortrage im Neusprachlichen verein Hamburg-Altona.

<sup>2</sup> Ich meine den Bourget von *André Cornélis, Mensonges* oder gar *le Bourget* natürlich nicht den elenden parteizüger der letzten jahre, den *L'Éclair* oder *Un Drame*.

auf den dortigen boden zu verpflanzen. Das *Theâtre Libre*, welches im jahre 1887 von Antoine gegründet wurde, hatte eine pariser elite mit Ibsen, G. Hauptmann und A. G. Strindberg bekannt. Das *Theâtre de l'Œuvre*, welches in nachahmung des vorigen von Lugné-Poe gegründet wurde, spielte was Antoine von Ibsenschen stücken noch nicht aufgeführt hatte, sowie Maeterlincks werke. So war der weg zum Verständnis Nietzsches geebnet. Dazu kamen die symphonien M. Schwob, S. Mallarmé, P. Louys, R. de Gourmont, zu welchen die engländer (Dante Gabriel Rossetti, 7 1882) und R. Wagner zugunsten der gebildeten kreise Frankreichs emigriert wurden. Zu gleicher zeit unterrichteten die zeitschrift *Revue des Femmes* und so kann, ihren beispiele folgend, *La Revue des Femmes* (jetzt *La Revue*) ihren leserkreis periodisch durch bander mit meist treffende berichte über die geistige bewegung des Auslandes.

Trotz ihren bemühungen fand dasselbe in der franz. übersetzungen und volksausgaben nicht so leicht eingang in Frankreich, als man glauben könnte. Sainburne ist hier fast unbekannt, Browning und Meredith sowie Tennyson fast ebenso wenig bekannt, für solche, welche kein enges system stellen. Wenn auch die *Alceste* Leigh von Elisabeth Browning freilich schlecht genug — übersetzt worden ist, so warten die werke der geschwister Brontë noch auf eine vollständige übertragung. Auch sind bis jetzt noch die meisten hauptwerke von den vortrefflichen spanischen schriftstellern Perez Galdos, Valera, José María de Pereda unübersetzt geblieben. Der erfolg des italieners Gabriele d'Annunzio ist mehr der geschicklichkeit seines übersetzers und dem geschäftssinn des pariser verlegers zuzuschreiben, als einem vorantgetriebenen verlangen des publikums, ihn kennen zu lernen. Ibsen hat noch einer endgültigen ausgabe, und der verleger A. S. hat sich bei dem bestreben, ihn — und andere — in Frankreich einzuführen, zugrunde gerichtet. Wenn da teils jetzt teilweise Strindberg, Kipling, Björnsen usw. und teils vollständig Nietzsche besitzen, so verdanken sie es nicht dem

<sup>1</sup> Es ist ein *Land of lights and ballads*, der vor einer zeit von Gabriel Mourey, einem jungen symbolisten, mit einer tief und unheimlichen vorrede von Guy de Maupassant verfaßt ist.

*Mercur de France*. Auch darf die *Revue Blanche* nicht erwähnt bleiben, denn ihre ausgaben haben oft dazu beigetragen, einen ausländer von wert einzuführen. Immerhin sind solche ausgaben teuer; ein Reclam oder ein Meyer fühlen sich bei den französischen noch.

Wie dem auch sei, so haben die versuche des nationalismus, der krankhaften reaktion, nicht vermocht, diese bewegungen wirklich zu erschüttern, und die elite der französischen gesellschaft weist gegenwärtig in der litteratur die these des friotismus hinter verschlossenen türen zurück. Nicht daß diese strömungen vermocht hätten, für immer und unwiderruflich die gesamtheit des publikums umzuändern, ganz im gegenteil. Aber sie bestehen, und ihre macht befestigt sich von jahr zu jahr. Sie beschränken sich nicht nur auf das gebiet der litteratur. In der musik verdankt man ihnen die aufpfropfung der konzerte *Colonne* und *Lamoureux*, wie die der *Opéra Nationale*. In der malerei haben die impressionisten ihren eigenen salon geschaffen. Zu den schon erwähnten salons traten *Antoine* und *L'Œuvre* kam die *Société des Echeviers* hinzu, eine andere freie bühne.

Wer nicht weiß, bis zu welchem grade die nationale kunst unter den händen der nachahmer von *Emile Augier* und *Jean Fils* ein *poncif*, eine kunst von *toc* und *truc*, wie unheimlich und unaufrichtig sie geworden war, kann die bewegungen *Antoines* nicht genügend würdigen. An die stelle des *vandeville*, das unter der maske einer komödie oder eines vaudeville sich breit machte, des flitterkrams, des romantischen klatsches, den man auf gut glück aufzuwärmen suchte, und des nachgeäfften symbolismus und mystizismus, den man auch eigentlich fabrizierte, versuchte *Antoine*, lebenswahrheit, wahres, seiner wurzel erfaßtes leben zu setzen, welches allein immens ist, den dichterischen hauch zu entfesseln, den auch das geringste menschliche ereignis in sich birgt. Dieses verlust erscheint gering, es bleibt indessen vollwertig gegenüber dem gewöhnlichen schriftstellermache jener zeit. Wir denken an *Antoine* in seiner zweiten periode, denn in seiner ersten war er nur der fortsetzer des *esprit rose* des *Chat Noir*, welcher die zynischen armseligkeiten von *Oscar Méténier* spielte,

und mußte mit einem *paceif* enden, das in keiner beziehung besser war, als dasjenige, welches er bespöttelte, nämlich das vom genre Scribe und genre Sardon. Antoine in seiner zweiten periode hat dazu beigetragen, daß wirklich originale schriftsteller bekannt wurden: Jean Jullien, Léon Hennique, Janvier de la Motte, von denen der letztere keine fortschritte, sondern eher rückschritte gemacht hat, und Ancey (G. de Curci, geb. 1860), von dem unlängst anläßlich seiner antikirchlichen satire *Ces Messieurs* viel die rede gewesen ist.

Daß bei diesen naturalistischen schriftstellern eine beständige übertreibung gewaltet hat, ist nicht zu leugnen, und es mußte ihre allzustark karikierende art zuletzt das publikum ermüden und die intellektuellen schriftsteller auf das *psychologische drama* zurückführen.

Während die nachahmer von Dumas Fils fortführen, den nach seiner schablone bühnengerechte stück zu pilgern — die beiden hauptvertreter jener schule sind Henri Lavedan (*Le Prince d'Auvergne, Catherine, Le vieux Marcheur*), ein sehr schlechter schriftsteller, aber von einer wunderbaren anpassungsfähigkeit und Jules Lemaitre (*Révolution, le Député Leveau, le Mariage de la Poupée, Philpote, L'Age difficile, Le Pardon, L'Amie, Les Roux*), ein skrupelloser skeptiker, eine der am meisten überschätzten personen der gegenwart, zwar von großer erfindungsgabe, aber nur in dem sinne, daß er es versteht, schon vorhandene dramatische stoffe wiederaufzufrischen —, fand das psychologische drama in François de Curel einen ausgezeichneten förderer (*L'Envers d'une Sainte, Les Fossiles, L'Invitée, L'Amant breton, La Nouvelle Idole, La Fugitive, Le Repas du Lion*). Seit dem tode des armen Henri Berque († 1899 — *Theatre Complet, 3 vols, éd. de la Plume 1898*; besonders hervorzuheben: *Les Carboneux, 1882, La Parisienne, 1885*) nimmt er den ersten platz ein, obgleich die große masse des publikums noch nicht verstanden hat, ihn gebührend zu würdigen. Nach ihm muß Paul Hervieu genannt werden, der auf dem besten wege war, die führerschaft im zeitgenössischen roman einzunehmen (*Paroles par eux-mêmes, 1893; L'Armateur, 1895*), als er sich entschloß, die dramatische laufbahn einzuschlagen (*Les Paroles redoublées, Les Tenailles, La Loi de l'Homme, La Course au Flâneur*).

*Maligne*. Er ist ein strengernster schriftsteller, in dessen werken kein wort den eindruck verfehlt, von einer erschütternden löndigkeit, welche den zuschauer kaum aufatmen läßt. Er bewirkt eine mächtige erregung, eine etwas trockene erregung, welche einem die Kehle zuschnürt. Daher wird er nicht mehr von einer gebildeten minderheit als von der breiten Masse geschätzt, deren leider noch allzu mangelhafte intellektuelle Bildung die Ursache ist, daß sie mehr um zu genießen, als um nachzudenken, ins theater geht.

Das sind die beiden hauptförderer des psychologischen dramas. Nach ihnen und zwar nicht in großem abstande verdient de Portoriche (*Amoureuse, Le Passé, Théâtre d'Amour*) genannt zu werden, welcher in wunderbar moderner art das ließende und doch immer neue wesen des ließeschmerzes geschildert hat. Die anderen sind schwer einzuordnen.

Niemand von wahrer bildung wird die skandalstücke eines literarischen schmeugglers wie Octave Mirbeau ernst nehmen, *les snobs par excellence* der unabhängigkeit, in wahrheit eines großsprechers ohne moralischen hintergrund, der vielleicht nur ein einziges ernst zu nehmendes werk zustande gebracht hat, nämlich sein erstlingswerk: *Le Calvaire*. Sein drama *Les nouveaux Bergers* ist nichts als eine unverschämte abschreibung von Ibsen und Björnson. Er wendet hier die größten mittel an, wie die erscheinung der streikenden im letzten akt, und kopirt die wunderbaren Weber von Hauptmann, ohne auch nur einen einzigen der vorzüge des deutschen dramatikers zu besitzen.

Eugène Brieux (*Blanchette, L'Engrenage, L'Évasion, Les Bienfaiteurs, Le Berceau, Résultat des Courses, La Robe Rouge, Les Remplaçantes, Les Avariés*) hat meistens seine erfolge mehr außerliterarischen motiven zu verdanken gehabt, mit ausnahme von *Blanchette*, einem stücke von tiefer psychologischer wahrheit. Seine kunst ist, wie sein gedanke, klar, kraftvoll, ohne künstelei und aus einem guß. Er bleibt eine persönllichkeit; er sagt, was er zu sagen hat, und spricht seinen mühsam gewonnenen gedanken in einer ehrlich gemeinten form aus. Und für unser heutiges literatentum will das schon etwas bedeuten.

Maurice Donnay, der sich vom *Chat Noir* zur *Comédie-Française* emporgeschwungen hat, ist besonders in seinen

dialogen geistreich, aber seine thesenstücke (*Le Torrent*, 1839, *Retour de Jérusalem*, 1904) sind sehr schwach. Er schreibt drama zur unterhaltung, welche von berückender frivolität sind, die niemals in ziererei zu verfallen. Eine redensart im munde eines seiner helden verrät mehr von der pariser lebewelt, als ein roman von Bourget mit seinem — ich möchte beinahe sagen *nicht* vllmischen als französischen stil. Er ist in seinem, freilich etwas engen, rahmen eine im wesen und in der form ausgeprägte persönnlichkeit (*Lysistrata*, *Amants*, *La Dédicence*, *L'Affranchi*, *L'Autre Danger*). Im Jahre 1900 schrieb er zusammen mit dem hervorragenden schriftsteller und scharfblickenden soziologen Lucien Descaves ein stück mit dem titel *La Clavière*, wodurch sich die moderne entwicklung des *Théâtre Libre* zum psychologischen drama anzeigte. Es ist eines der besten stücke des französischen theaters in der letzten zwanzig jahren, aber es bleibt schwer festzustellen, welchem der beiden mitarbeiter das hauptverdienst zukommt.

Es erübrigt sich hier, über schriftsteller wie A. Hennequin, A. Capus, G. Gypthes zu sprechen, da wir uns nur an das psychologische drama halten. Andere jüngere schriftsteller: M. Beaubourg, H. Bataille, L. Besnard, E. Sée dürfen nicht erwähnt bleiben, da sie dieses drama mit einer ausgeprägten sozialen tendenz pflegen — was auch in zukunft die richtung des modernen schauspiels sein dürfte.

Man wird in diesen trockenen aufzeichnungen vielleicht liebtönenden namen Jean Richepin, Edmond Rostand und François Coppée vermissen. Diese wortführer des lyrischen idealismus im schauspiel — eines hohlen idealismus und einer hochtrabenden lyrik — sind nur nachzügler der romantik, deren formel in den abstufungen je nach der persönnlichkeit und dem anstand diejenige von *Tragédies* und den *Trois Mousquetaires* ist. Wenn auch ihre namen in einer geschichte der zeitgenössischen französischen litteratur erwähnt werden müssen, so haben sie doch für den, welcher die entwicklung des modernen französischen dramas studirt, kein anderes interesse als das glänzenden epigontums einer toten kunst.

Hamburg.

CAMILLE PIPOLET

## BERICHTE.

### BERICHT ÜBER DIE 7. HAUPTVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGENVERBANDES IN FREIBERG.

Sonntag, den 19. juni 1904, fand in Freiberg die 7. hauptversammlung des Sächsischen neuphilologenverbandes statt 9. Sächsischer neuphilologentag. Auf besonderen wunsch vieler mitglieder bring derselben eine vorversammlung sonnabend, den 18. juni, voraus, die im großen saale des Kaufhauses stattfand und unter zahlreicher betheiligung, auch vieler ehren Gäste die zahl der anwesenden betrug sich auf 80, in anregendster weise und in der gehobesten Stimmung verlief.

Nachdem herr prof. Kallenberg-Freiberg die versammlung mit einem herzlichen glückauf begrüßt und der leiter der versammlung, herr dr. Reim, namens des Sächsischen neuphilologenverbandes gedankt hatte, führte herr Bertaux eine große reihe von lichtbildern über Frankreich vor, die er mit erläuterungen in französischer sprache begleitete. Nach einer pause folgte ein vortrag des herrn dr. Reim. Er behandelte die musik zu Molières *Bourgeois gentilhomme* von Lully, dem berühmtesten komponisten des 17. jahrhunderts. Er zeigte, wie weit die kunst jener zeit von der modernen absteht, wie aber bei aller einfachheit und bedürfnislosigkeit des musikalischen ausdrucks doch das streben nach anmut und eigenart geltend macht. Seinen vortrag erläuterte er, indem er einzelne nummern der Lullyschen musik auf dem klavier in feinsinniger weise vortrug. Tauschenden beifall erntete er auch später, als er einige lieder von Béranger und mehrere französische volkslieder sang. Im verlaufe des abends erfreute M. Bertaux die anwesenden noch durch den vortrag zweier erzählungen von Alphonse Daudet und Anatole France.

Prof. Kallenberg dankte für die erlesenen genüsse, die gästen und mitgliedern geboten worden waren, die sitzung aber dehnte sich in anregendem austausch über die empfangenen ein drücke bis in späte stunden aus.

Am folgenden tage versammelten sich die teilnehmer zur hauptversammlung früh 11 uhr in der aula des realgymnasiums. Ausgezeichnet wurde die tagung durch eine anzahl hochgestellter gastgäste (s. u.).

Vom vorstande waren erschienen: dr. Reum, vorsitzender; dr. K. Meier, stellvertretender vorsitzender, dr. Mehnert, 1. schriftführer; dr. Philipp, 2. schriftführer; dr. Besser, kassenwart, sowie aus Dresden; ferner prof. dr. Gündel aus Freiberg und dr. Leisner aus Leipzig als beisitzer.

In die ausgelegte liste haben sich 48 verbandmitglieder eingetragen. Es waren erschienen 17 aus Freiberg, 12 aus Dresden, 3 aus Leipzig, 1 aus Chemnitz, 5 aus Zwickau, 2 aus Meerane, je 1 aus Pirna, Schneeberg, Kamenz, Meißen, Wurzen, Döbeln, Grimma u.

Was die schulanstalten anlangt, so waren vertreten 10 gymnasien, 4 realgymnasien, 7 realschulen, 2 höhere tüchterschulen, 2 landes-schulen, 1 knabenbürgerschule, 1 nachschülerbürgerschule.

Der vorsitzende des verbandes, herr dr. Reum, eröffnete die sitzung mit folgender ansprache:

„Hochgeehrte damen und herren!

„Im namen des vorstandes eröffne ich hiermit die 7. hauptversammlung des Sächsischen neuphilologenverbandes und heiße alle herzlich willkommen, sei es, daß Sie ein gütiges und freundschaftliches interesse an unseren bestrebungen als verehrte gastgäste heuer gefunden sei es, daß Sie als mitglieder zur betätigung treuer anhänglichkeit aus unwandelbarer liebe zu unserer gemeinsamen sache hier erschienen. Zu ganz besonderer ehre gereicht es uns, in unserer mitte den herrn bürgermeister Blüher begrüßen zu dürfen. Ich bringe ihm an seiner stelle des verbandes meinen besonderen groß und füge dazu unseren aufrichtigen dank für die gütige überlassung der säle des Kantons sowie dieser schönen aula, wo wir unsere versammlungen mit der erlaubnis der städtischen behörden abhalten dürfen. Den ehrenvätern, herrn landgerichtspräsidenten Fuchs, herrn geh. berg- und forst- und hüttenrat dr. Thümer, herrn schulrat dr. Wacker, herrn pfarrer Seyrich, danke ich gleichfalls ausdrücklich für ihr erscheinen. Auch unserem verehrten mitgliede, herrn rektor prof. Vacauy, bringe ich unseren besten dank für die bereitwilligkeit, mit der er uns die pforten seiner schule aufgetan und den ortsausschuß in seinen bestrebungen gütigst unterstützt hat! Auch dem musikkverein sage ich für die freundliche überlassung des flügels besten dank.

„Hochgeehrte herren! Der umstand, daß wir in Freiberg so freundlich aufgenommen werden, ja, daß wir nach Freiberg eigentlich eingeladen worden sind, trägt viel zu unserer freundschaftlichen umstand verleiht uns zur abhaltung unserer diesjährigen jahresversammlung einerseits größere zuversicht, andererseits hat er uns die gedanken nahe gelegt, zu versuchen, uns ein wenig dankbar zu erweisen.“

Der Freiburger Ortsausschuß hatte den wunsch zu erkennen gegeben, diesem tage wieder einen fremdländischen rezitator zu hören. Der rezeß mußte aber angesichts der umfänglichen tagesordnung, sowie angesichts der schwierigkeiten, in diesem monat einen herrn von Paris (London) direkt hierher kommen zu lassen, davon absehen, außerdem die zeit, wo sich die einzelnen in traulichem gespräche näher treten können, nicht zu sehr gekürzt werden. Deshalb schien es uns geraten, den vorabend zu veranstalten, an dem der ständige gast der Dresdener Gesellschaft, M. Bertaux, es gewiß übernehmen würde, proben seiner dationskunst zum besten zu geben und so einen mittelpunkt zu setzen, um den sich zwanglos andere vorträge und vorführungen anreihen ließen, die ihrerseits wieder zu lebhafterem gedankenaustausch regen würden. So kam es zu dem gestrigen abende, der uns infolge der freundlichen aufmerksamkeit, die ihm eine stattliche zahl von gasten schenkte, in ganz besonderer lieber erinnerung bleiben wird. Es sei mir vergönnt, auch an dieser stelle im namen des verbandes M. Bertaux aufrichtig für die bereitschaft, so liebenswürdig unsere vorschläge einzugehen, zu danken und ihm zu versichern, daß er uns durch die vorführung der bilder, besonders aber durch den prachtvollen vortrag französischer dichtungen einen hohen gnutz bereitet hat. Möge es uns gelungen sein, unter seiner beihilfe unseren freiberger herren kollegen zu zeigen, wie sehr wir uns ihnen für ihr liebenswürdiges entgegenkommen verbunden gefühlt haben.

Hochgeehrte damen und herren! Es liegt ohne zweifel unseren himmelsgnaden der sinn zugrunde, alljährlich auf dem von uns vergeben geliete um- und ausschau zu halten und gemeinsam zu prüfen, in wie fern unsere wissenschaft: philosophie und philologie für uns interessante und verwertbares zutage gefördert hat, oder was für neue mittel uns die praktische pädagogik an die hand gibt, damit wir unserem berufe tüchtiger und geschickter werden. Zuweilen fällt uns diese spärlich aus; das letzte jahr aber kommt nicht mit leeren händen. Ich werde gelegenheit haben, über diesen punkt später ausführlicher zu berichten.

Hier will ich mich nur mit dem wunsche begnügen, daß unsere jährige versammlung allen teilnehmern etwas von der freude und hochgefühle hinterlassen möge, die der kölnor neuphilologentag übermitteln geeignet war. Bilden wir auch nur einen kleinen teil des großen deutschen verbandes, so stehen wir doch nicht nur kraßlich genommen fast mitten inne, sondern können dank des langjährigen bestehens unserer beiden größten vereine, die mit dem hiesigen verein zusammen doch schließlich die grundpfeiler des deuterverbandes darstellen, so recht eigentlich als kern und kern der zeit neuphilologischen bewegung in Deutschland gelten. Mit welchem gefühl mögen die gründer, wie beispielsweise unser ehrenmitglied herr professor Scheffler, der die Dresdener gesellschaft vor

nunmehr 27 jahren ins leben gerufen, den stattlichen umfang und den bedeutenden einfluß sehen, den der Deutsche neuphilologeverband in unserem größten bundestaate gewonnen hat! Ein fränkchen das stolzes glüht aber heute mit recht in der brust eines jeden unter uns. Mag sich daran aber immer aufs neue unsere liebe zur gemeinsamen sache und zu cruster weiterarbeit an uns selber entzünden! Erfolg und aufschwung sind aber nur dann heilsam, wenn sie größere arbeit freude wecken; darum wäre es verkehrt, schon jetzt die hand vom ruder zu nehmen und das schifflein gemächlich treiben zu lassen. Nein, ist auch schon manches erreicht, so bleibt doch noch viel zu tun, bis sich zum beispiel der unterricht in den neueren sprachen derselben allgemeinen anerkennung und wertschätzung erfreuen soll, wie sie bisher allein der unterricht in den alten sprachen gefunden. Ehe das geschieht, muß in unserer verhältnismäßig jungen wissenschaft noch manches problem gelöst werden, besonders für die anstalten, auf denen französisch und englisch die hauptvermittlerinnen der höheren bildung sein sollen.

„Eine zeitlang hatte es den anschein, als sei der methodenrat das einzige treibende element in unseren versammlungen und in unserer fachliteratur. Es trat aber nur am meisten an die oberfläche und brachte somit das schiff am meisten ins schwanken. Aber immer hinweg fluten noch nach wie vor mächtige unterströmungen, welche die stellung der neueren sprachen im gesamtunterrichtsplan und mittelbar auch ihre vertreter unter der übrigen lehrerschaft beständig ändern, die sie zurückdrängen wollen. Gingen uns jene methodischen fragen nur als lehrer im engeren sinne an, so betreffen diese unsere stellung als pedagogen und erzieher überhaupt! Man vergleicht prüfend den bildungswert der durch uns vermittelten kenntnisse mit anderen, weist auf die notwendigkeit hin, den unterricht nach mehreren richtungen hin zu vertiefen, zieht die möglichkeit in zweifel, daß einföhrung in das politische und kulturelle leben einer modernen nation ebenso erziehen und bilden zu können, wie durch das studium der antike, bezweifelt die möglichkeit, neben einiger sprachgewandtheit zu vielerlei zu erreichen, beschäftigt sich mit der frage, ob es solchen aufgaben auch gewachsen wären, und anderes mehr! Jeden falls wird man uns nicht einen ehrenplatz einräumen, den wir uns nicht voll verdient haben! Darum möge es uns weder am willen noch an kraft gebrechen, uns an der lösung der unser larenden aufgaben zu beteiligen und uns unserem ideale schrittweise aber stetig zu nähern!

„Und zur betonung dieser eisernen notwendigkeit wie zur festerung und belebung gegenseitiger beziehungen und zur erweckung dank freude an und in unserem schönen berufe diene auch der heutige tag. Einer von den französischen herren kollegen brachte uns in lehn seine glückwünsche dazu, daß es in unserem kreise gäre und arbeits-

lebe und lebe und prius das mit bezugnahme auf Lessings bekanntes  
et von seiner wahl zwischen der reinen wahrheit und dem immer  
den trieb nach ihr als das glück! Nun, ich gebe seinen schönen  
wunsch hiermit weiter an Sie, meine verehrten herren kollegen,  
und lasse ihn, angeheimelt von dem inhaltschweren gruß, der in dieser  
kammer bergstadt der träger aller guten wünsche ist, in ein herzliches  
glückauf!

Herr bürgermeister Blüher begrüßte darauf die versammlung mit  
nachden worten:

„Meine sehr geehrten damen und herren!

„Erlauben Sie mir, daß ich für die freundliche begrüßung und  
begrüßung, die Sie an die städtische behörde gerichtet haben, Ihnen  
person dank ausspreche und zugleich namens unserer stadt Sie herzlich  
begrüßen heiße. Wir, die wir in der schulverwaltung stehen, wissen  
sehr, so schön die einrichtungen, die gebäude und alle verwaltungs-  
technischen einrichtungen sein mögen, doch in erster linie der erfolg  
in der persönlichkeits des lehrers abhängt. Deshalb wird jeder es mit  
freude begrüßen, daß seitens der lehrerschaft keine gelegenheit ver-  
passt wird, um sich durch gemeinsame arbeit und aussprache weiter  
zu bilden.

„Von wem aber gilt dies in höherem maße als von den neu-  
berufenen? Wir haben schon gestern abend von den großen aufgaben  
der neueren philologie gehört. Auch die freiberger tagung wird eine  
sehr interessante fragen vorführen. Selbst als hien haben wir aus  
der von prof. Scheffler-Dresden und Gündel-Freiberg ausgestellten  
exponaten ersahen, daß mannigfache Anregungen gegeben werden  
können berechtigt zu der hoffnung, daß auch dieser tag mitarbeiten werde  
zur weiterentwicklung der neueren philologie.

„Mit dem nützlichen aber wird von Ihnen das angenehme ver-  
bunden. Deshalb hoffen wir, daß Sie von unserer alten bergstadt  
vielleicht angenehme erinnerungen mit nach hause bringen werden.  
Wir haben nicht das vorzuführen, was in großen städten zu sehen ist;  
aber eine reihe von interessanten gegenständen konnten wir Ihnen  
zeigen, besonders aus einer fremden kulturwelt. Das, was gezeigt  
werden kann, wollen Sie wohlwollend entgegennehmen. So begrüße  
ich Sie mit herzlichem glückauf.“

Gleich herzliche worte richtete der rektor des realschulwesens,  
Herr prof. Pachaly, an die erschienenen, um sie willkommen zu heißen.

Vor eintritt in die tagesordnung gedachte der vorsitzende des  
Vereins, das im vergangenen jahre durch den tod abberufen worden.

Am 2 april 1904 hat ein sanftes ende das langjährige mitglied  
Herr Dresdener gesellschaft, Herr prof. Dr. Haferkamp, von seinem  
leiden, schweren leiden erlöst. Die versammelten erhoben sich, um  
das gedächtnis des verstorbenen zu ehren, von ihren sitzen.

Nun erstattete herr dr. Philipp den jahresbericht, wie folgt:

„Der Sächsische neuphilologenverband hat sich im geschäftsjahr 1903/04 nach denselben seiten betätigt wie bisher. Seine hauptaufgabe war die fortführung der jahrelang bestehenden und bewährten richtungen. Diese sind

- „1. die versendung der sitzungsberichte des Dresdener und des Leipziger vereins,
- „2. die zentralstelle für internationalen briefwechsel,
- „3. der internationale pensionsnachweis.

„Nach wie vor sind die drei großen vereine zu Dresden, Leipzig und Chemnitz die treibenden kräfte des verbands.

„Was zunächst die Dresdener gesellschaft für neuere philologie betrifft, so ist aus dem vorigen vereinsjahr noch nachzutragen eine außerordentliche sitzung im september 1903, in der der pariser rektor M. Villenin über *Elle et Lui*, also über das verhältnis zwischen George Sand und Alfred de Musset, sprach. In der ersten sitzung des laufenden vereinsjahres hielt herr dr. Meier einen vortrag über *Handel*, der die ganze frage neues licht verbreitete. Einen nicht minder gross künstlerischen genuss bot im november M. Rameau vom pariser Odéontheater, der auserlesene proben aus Zolas werken vortrug. Am nächsten vereinsabend feierte unser verehrter gast, M. Bettant, ein hundertföndler sprache seinen grossen landsmann Victor Hugo als politischen dichter, und herr prof. dr. Schumann verbreitete sich über formale bildung durch sprachunterricht. Die aussprache hinföhrte halber der vorgerückten stunde halber auf die nächste sitzung (war verschoben werden, die wohl als die lebhafteste des ganzen jahres bezeichnet werden darf. Am 26. stiftungs-fest, das den 25. jänner gefeiert ward, führte uns ein vortrag des herrn prof. dr. Zschalig nach Capri und Sizilien. Im februar behandelte herr prof. Baron de L... in einem geistreichen vortrag seinen landsmann Gabriele d'Annunzio. Im april sprach herr dr. Rouschel über volkslied und kunstlied, mit besonderer rücksicht auf das volkslied der französischen alpen und in der letzten sitzung, im mai, herr prof. dr. Scheffler über das thema „Zur frage der ästhetik im französischen unterricht“.

„Die mitgliederzahl der Dresdener gesellschaft, deren vorstand aus fünf herren des verbandsvorstands bilden, beläuft sich 22 auf 23 darunter acht damen.

„Über den Leipziger verein berichtet herr dr. Plözge. Unter der vorsitze des herrn gymnasialsoberlehrer dr. Leitsmann herrschte im Leipziger verein für neuere philologie während des verfloßenen vereinsjahres, wie früher, ein äusserst regen wissenschaftliches leben, das durch die gebotenen vorträge und diskussionen reiche aufregung erhielt. In der ersten, im oktober 1903 stattfindenden sitzung hielt herr geh. hofrat prof. dr. Wölker einen interessanten vortrag über Byrons jugendgedichte, mit rücksicht auf sein verhältnis zu Thomas Moore.

der nächsten sitzung erstattet herr rektor prof. dr. Fritzsche-Bornia in eingehenden bericht über die deutsche philologenversammlung, anfang oktober 1903 in Halle tagte, über das, was dabei sowohl in der stadt Halle als auch an wissenschaftlichen vorträgen von den teilnehmern geboten worden war. Die dezembersitzung wurde eröffnet durch einen vortrag des herrn oberlehrer dr. Seydel über den letzten band der *Revue Bleue* unter ihrer neuen redaktion, die seit januar 1902 von F. Dumoulin übernommen ist und sich durch die große fülle der gebotenen artikel aus den verschiedensten gebieten zeichnet. Herr prof. dr. Lange besprach in der ersten sitzung des jahres 1904 eingehend Algen lehrmethode und lehrnittel mit besonderer berücksichtigung ihrer neuesten gestaltung. José Maria de Hérédia las das thema, das herr Delbost gelegentlich seines hiesigen aufenthaltes in unserer februarsitzung behandelte, indem er seinen betrachtungen besonders dessen vollendetstes werk, die *Trophées*, zugrunde legte. Und schließlich bot herr privatdozent dr. Deutschbein dem verein die ergebnisse seiner untersuchungen über Wikingersagen in Island, also die *Horn*-, *Havelok*- und *Beris*-sage, bzw. auch die *Guy Warwick*-sage. Ferner wurden in jeder sitzung geschäftliche anangelegenheiten, die den verband oder den Leipziger verein betrafen, erledigt. Herr verlagsbuchhändler dr. Seele veranstaltete an jedem tage eine ausstellung neuerscheinender bücher. Die sitzungsberichte finden immer ausführlich im *Leipziger Tageblatt* veröffentlicht. — Bezüglich des vereinsjahres sind die herren geh. hofrat dr. Wölker und prof. dr. Knauer wegen ihrer langjährigen verdienste um den verein zu ehrenmitgliedern ernannt worden. Auf dem zu pfingsten in Halle abgehaltenen neuphilologentage war der verein durch herrn Cassmeyer vertreten. Die zahl der mitglieder beläuft sich im jahre 1904 auf 56.

Für die Neuphilologische zentralbibliothek hat sich der vorstand eifrig bemüht, vom rate der stadt Leipzig und vom kaiserlichen neuphilologentage unterstützung zu erlangen. Dagegen wurde sie in hohem grade wasser bereichert durch schenkungen der herren oberlehrer Baumann-Torgau, dr. Mühlau-Glatz und prof. Wölker, sowie zahlreicher geldspenden seitens der herren prof. Hartmann, dr. Stelte und der herren, die nicht genannt sein wollen.

Der Chemnitzer verein für neuere philologie hielt in seinem letzten vereinsjahre 1903/04 fünf sitzungen ab. In der ersten, am 1. november 1903, hielt herr vizekonsul Felkin einen vortrag in englischer sprache über *The Choir Invisible* von James Lane Allen, einen todsünden roman, der in Nordamerika berechtigtes aufsehen erregt hat. Nach dem vortrage rezitierten Mr. und Mrs. Watson amerikanische lieder meist frei aus dem gedächtnis in tief empfundener und lebhafter weise. In der zweiten sitzung, am 8. dezember 1903, bot herr handelschuloberlehrer Forest einen vortrag in französischer

sprache über Octave Mirbeaus lustspiel *Les affaires vont les affaires*. In der dritten sitzung, am 26 januar 1904, sprach herr hallebach oberlehrer Leyson in englischer sprache über Will Charlton, ein bei uns wenig bekannten, aber in seinem vaterlande hochgeschätzten amerikanischen schriftsteller. In der vierten sitzung, am 19 februar 1904 boten herr oberlehrer Forest und fräulein Raymond postische und prosaische proben aus der französischen litteratur. In der fünften sitzung am 1. märz 1904, hielt die sprachlehrerin Miss Russell einen vortrag über *Rudyard Kipling as Poet, illustrated by readings from his Barotz Room Ballads, The Seven Seas, Departmental Duties, etc.* Der vortrag des vereins bestand aus den herren prof. dr. Gähler, oberlehrer dr. Steinbach und oberlehrer dr. Rucktäschel. Die zahl der anwesenden betrug 45. Auf veranstaltung des vereins fand am 5 februar 1904 aula des realgymnasiums eine rezitation des herrn R. Delost zu Paris statt, an welche sich eine conference über die *Chanson française* angeschlossen. Eine überaus zahlreiche, die räume überfüllende versammlung aus der stadt und der umgebung lauschte den entzückenden darbietungen des gefeierten rezitators.

„Der von dr. Galmeyer (Leipzig Gohlis, Äußere Hallesche strasse) geleitete internationale *pensionsnachweise* hat in dem eben verwichenen jahre sich als wirklich segensreiche einrichtung erwiesen, die nicht nur fachgenossen sowohl, als auch den in der internationalen *pensionsnachweise* inserierenden pensionsinhabern ersprießliche dankschreiben leistet hat. Es sind im ganzen 151 listen von dem verwalter erstellt worden. Die zahl der jahresabonnenten beläuft sich zur zeit auf 100. Bei gelegenheit der kölnen versammlung des deutschen neuphilologenverbandes ist eine große zahl von listen gratis verteilt worden, so daß die einrichtung des internationalen pensionsnachweises in nicht weitesten kreisen bekannt zu machen. Da die durch den pensionsnachweis empfohlenen pensionen zu Zeiten überfüllt sind, so ist es sehr wünschenswert, daß die zahl der pensionsadressen noch wachsen möge. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn der verwalter des internationalen pensionsnachweises tatkräftig von den herren fachgenossen unterstützt wird. Vor allen dingen macht sich immer noch der mangel an empfehlenswerten pensionen in der Rheingegend, in der netherlands holländischen grenze, in englischen seebädern und in der provence Frankreich empfindlich bemerkbar. Wenn man dem verwalter in eben genannten gegenden adressen zur verfügung stellen könnte, würde er den herren fachgenossen zu großem danke verpflichtet sein.“

„Um die hohen satzkosten der liste zu ersparen, ist der verwalter zu den vorstand des Nöchsischen neuphilologenverbandes mit dem ersuchen getreten, die pensionsliste in dem anhang seiner Zeitschrift *Wie studirt man neuere philologie?* abdrucken zu dürfen. Der verwalter buchhandlung Roßberg-Leipzig hat sich in dankenswerter weise bereit erklärt, dem internationalen pensionsnachweis nur papier und druck

für die wunderabzüge der liste zu berechnen. Nur dadurch wird es möglich, daß der internationale pensionsnachweis nicht wie bisher von der kasse des Sachsischen neuphilologenverbandes unterstützt werden muß.

„Diese berichte als ganzes genommen bekunden die erfreuliche sache, daß im verbande neben rühmiger wissenschaftlicher arbeit auch praktische ziele verfolgt werden, daß er seine mitglieder nach verschiedenen seiten anzuregen und zu fördern sucht. Trotzdem ist die mitgliederzahl gesunken. Sie betrug vor jahresfrist 317. Inzwischen sind verstorben oder sonst ausgeschieden 25 mitglieder, eingetreten 15 somit ergibt sich als jetziger bestand 307. Da ist aber kein anlaß zu trauern, trüb in die zukunft zu blicken, zumal für das neue geschäftsjahr schon eine reihe anmeldungen neuer mitglieder vorliegen. So plane ich denn diesen bericht schließen zu dürfen mit einem hoffnungsfreudigen glückauf!“

Nun erteilte der vorsitzende das wort herrn dr. Konrad Meier zu seinem vortrag über Shakespeares *Macbeth*. Die bedeutung des *Macbeth* für die klassenlektüre, so führte der vortragende aus, sei von W. Münch in seiner bekannten programmabhandlung eingehend dargestellt. Es stehe nicht in seiner absicht, das dort gesagte zu wiederholen, noch weniger könne er auf alle wissenschaftlichen fragen eingehen, die sich an *Macbeth* knüpfen. Er müsse sich auf einige punkte beschränken. Zunächst ging der vortragende ein auf das wesen und die bedeutung der übernatürlichen mächte. Er zeigte, daß diese lediglich dekorative und symbolische bedeutung haben, dekorative, insofern durch sie Jakob I. von England und seiner vorhebe für monologie geschuldet wird, symbolische insofern, als in den *weird sisters* die wirkende ursache für die im menschen aufkeimenden bösen gedanken und neigungen zu erblicken ist. Der einfluß auf die psychische entwicklung des helden ist gering; das wies der vortragende dadurch nach, daß der plan zum mord bereits vor erscheinen der heeren von Macbeth und seiner frau beraten worden ist, und daß Macbeth lediglich durch den stärkeren willen der lady zur tat getrieben wird. Er wies darauf nach, warum der held in versuchung kommen mußte, Duncan zu morden, weil er nämlich der thronfolger war, wenn Duncan starb, ohne einen volljährigen prinzen zu hinterlassen; die absicht Duncans, seinen sohn zum Prince of Cumberland zu ernennen, schien die möglichkeit, auf rechtmäßige weise könig zu werden, zu vernichten und trieb ihn zu raschem handeln. Schließlich wurde untersucht, warum der von Macbeth plump angelegte anschlag gelang. Die gründe hierfür sind Duncans vertrauensseligkeit und unfähigkeit, die absichten anderer zu durchschauen. Es wurde nun gezeigt, daß *the art to read the mind's construction in the face* gewissermaßen das didaktische leitmotiv in *Macbeth* ist. Der vortragende entwarf zum schluß eine flüchtige parallele mit König Ödipus von

Sophokles und endete mit einem Hinweis auf die Bedeutung der Shakespearelektüre.

Der Vortrag wurde durch reichen beifall ausgezeichnet.<sup>1</sup>

Es folgte der bericht über den XI. neuphilologentag in Köln 1894 durch herra dr. Reum:

„Hochgeehrte herren! Ich kann meinen bericht nicht besser beginnen als mit dem ausdruck des aufrichtigsten dankes für den mir abermals übertragenen, ehrenvollen auftrag, den Sächsischen neuphilologenverband bei den diesjährigen beratungen zu vertreten. Das abermals kehre ich vollbefriedigt, ja beglückt zurück, den versammlungen von männern beigewohnt zu haben, deren große mehrzahl an den eindruck wissenschaftlichen ernstes, praktischer tüchtigkeiten, begeisterung für jugend und jugenderziehung und stolzer vaterlandsgeminnung haben.

„Die tagung zerfiel in wissenschaftliche und geschäftliche sitzungen, deren erstere eine so reichbesetzte tafel geistiger genüsse aufwies, daß ich es mir versagen muß, Ihnen darüber eingehend zu berichten. Jeder, der sich für unser vereinsleben interessirt, wird nicht auf meine worte gewartet, sondern längst die zeitungsnachrichten studirt haben, die das sächsische in wohlabgerundeter form darboten. Und doch fülle ich, daß ich Ihnen einen bericht irgend welcher art schuldig bin, denn es ist nicht genug, daß Ihre meinung und Ihre wünsche mitgeteilt werden, der großen versammlung laut werden, ebenso wichtig ist es, daß die dort gesprochenen worte auch hier weiterklingen und sich die stimme fortpflanzen, die uns alle dort beherrscht hat, denn sie ist vor allem trägerin des uns alle stärfkenden und im kampf wider die nadelstiche des alltagslebens stärfkenden einheitsgedankens. Ich werde darum versuchen, einige beobachtungen und eindrücke zu schildern, die das dem zeitungsb Blatt nicht anvertrauen kann oder mag, und die hier ergänzend übermitteln mögen, was für stimmungen im leben, im austausch der meinungen zu worte kamen, oder welche gefühle bei aufmerksamen zuhörern geweckt wurden. Wenn ich von den sich so naecheinander aufdrängenden stimmungen berichten soll, so darf ich des hochgefühls nicht vergessen, das uns alle beschlich, als wir nach herrlicher Rheinfahrt bei köstlichem sonnenschein vom dampfer zu den fast zahllosen burgen und rebenhügeln, am Niederwall und koblenzer pompösen kaiser Wilhelm-denkmal, am herrlichen Bonner einst Friedrich Diez, Arndt und Simrock gelehrt und Beethovens geist zuerst die adlerschwinge geregt, vorübergetragen, „das große, heilige Köln“ betraten, dessen dom wie eine erstarrte symphonie in den ähren aufragt; so rhythmisch gegliedert, so harmonisch durchempfunden, so erhebend und verklärend wirkt sein anblick täglich mit ungeschwächter kraft.

<sup>1</sup> Der vortrag wird in den *N. Spr.* abgedruckt werden.

„Auch des gefühls der bewunderung muß ich gedenken, das sich in fremden mittelt, wenn er Kölns bauten sieht und den rührigen, tätigen köln'schen menschengeschlag sieht, der die regsamkeit der hafenbewohner, die vornehmte ruhe des großindustriellen und den sinn für liste und feineren lebensgenuß des großstädtlers in sich vereinigt; ist nicht zufällig, daß sich dort eine neue handelshochschule aufbauen hat, denn nirgend in Deutschland kann sich die wichtigkeit des mitleidlicher und der wert höherer bildung, besonders dem ausland gegenüber, unentbehrlicher zeigen, als an einer solchen stätte. Möglichen standen daher auch die verhandlungen merklich unter dem zeichen der handelsakademie; nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich. Wir hatten die versammlung in der handelschule, alle tagversammlungen im Gürzenich, jenem von der stadt Köln einem an ritterschlecht, dorer von Gürzenich, abgekauften stattlichen hause, in dessen unteren räumen die börse abgehalten wird. Der erpräsident excellenz Nasse bekundete in seiner begrüßungsrede sein ganz besonderes interesse an einer zeitgemäßen pflege der neueren sprachen, da er in seiner provinz allein 20 realgymnasien, 19 oberrealschulen und 21 realschulen zählte. Reg.-rat Ducker sprach im auftrage des handelsministers über die forderungen, die das moderne wirtschaftsleben an die schulen stelle. Er schlug für die studierenden der neueren sprachen eine verbindung von sprach- und eingehenden literaturstudien vor. (Er bediente sich einer für uns sachsen ganz erstaunlich kühnen sprache. Er sagte z. b.: Wir bedürfen der führenden arbeit der herrn philologen. Die alten methoden sind von einer banalität, die man erst empfindet, wenn man in ein anderes land kommt. Die zeit des banaisentums ist vorüber. Der grammatische unterricht ist zum teil vorzüglich, aber in der übertreibung furchtbar. Man kombiniere englisch mit der geschichte der anglo-sassischen nation treibe moderne kolonialpolitik! Bisher klingen aus Ihrem programm heraus erst einige töne, die in diese akkorde passen!)

Auch der herr oberbürgermeister Becker hob hervor, daß die altstadt mit der neugegründeten handelshochschule für unsere zeit der rechte platz sei, an der bis jetzt acht moderne sprachen gelehrt würden.

Sodann nahm der vertretende studiendirektor der handelshochschule, prof. dr. Piekert, das wort und hob abermals vom standpunkte unserer anstalt die wichtige rolle moderner sprachwissenschaft hervor.

„Wrr, wie ich, den breslauer tag besucht hatte, an dem man möglich die hintansetzung gelehrter philologischer studien offen läßt und uns schulmännern zum vorwurf gemacht hatte, und an dem man den vorsitz in herrn prof. Schröters hände wie ein palladium legt hatte, das mit der scharfen kluge strengster wissenschaftlichkeit bedeckt und zu neuen siegen geführt werden müsse, der konnte sich angesichts so scharfer betörung praktischer schulung eines lächelns

nicht erwehren, denn die ganze haltung der regierungsvertreter war doch deutlich, welche mächtigkeit der strom neuer überzeugung angenommen, und welche lebendige kraft er dem weltfernen, unklaren freisinnigen professor entgegensetzt!

„Der erste vortrag über *bücherei- und schuldeutsch* beruhte gewiss auf einem wunden punkt, der aber im kreise von männern, die ihre kraft den modernen fremden sprachen widmen, keine garbliche unbearbeitbarkeit entzesselte und ziemlich ruhig, wenn auch lebhaft aufgenommen wurde.

„Die stimmung kam ganz anders me gären, als oberstarr. Waag aus Karlsruhe seine ansichten über das übersetzen als fremdsprache entwickelte. Er trug sie in ruhiger, sehr gewandter weise vor und erntete großen beifall, obwohl einige sätze die verfahren der reform zum kampf herauszufordern schienen. Diese hießen beispielsweise: „In mittel- und oberklassen darf nicht auf das übersetzen verzichtet werden.“ „Die neu sprachlichen schulen sind ohne die übersetzungen keine bildungen, sondern nur fachschulen.“ „Nur durch übersetzung kann dem sprachunterricht der nötige tiefgang gewahrt bleiben.“ „Der fremdsprachliche unterricht muß den schüler auch in deutschen fördern.“ „Man verlange im studium stets deutsch und englisch oder deutsch und französisch, es ist nötig, daß der sprachler zugleich germanisten sind.“

„Gern wären die anhänger der reform gleich in die debatten getreten. Allein es war für diesen tag die bestimmung getroffen, daß solle erst alle vorträge anhören und dann erst zur debatte schreiten. So schenkte man denn dem neuen redner aufmerksamkeit, der mit ungewöhnlichem geschick und großer klarheit an der hand der prüfungsordnungen von 1849, 1851, 1858, 1866, 1867, 1870 nachwies, wie die an den neuphilologen gestellten forderungen immer gewachsen seien und daß die hie und da herrschende mutlosigkeit den als natürlich und berechtigt anerkannten forderungen des neueren unterrichts gegenüber schwinden müßte, wenn die regierung fernerhin gestattete, nur die fremde sprache zu studiren und in der wahl der übrigen fächer die freiheit lasse. Weder eine vermindern der pflichtstundenzahl noch die herabsetzung des lehrzieles seien anzustreben, sondern noch größer arbeitsteilung. Lebhafter beifall bewies, daß fast alle beipflichten. Die angelegenheit, welche die herren prof. Victor und die hiesigen vortragen, betrafen den studienplan der studierenden, eine frage, die den neuen neuphilologentag beschäftigen wird und somit nur als ein vorläufiger wink aufgenommen werden konnte. Jetzt erst begann die kampfslust auf; die debatte begann. Die herren prof. Meißner, dir. Dörr, prof. Klinghardt brachen lauten zu ehren der fremdsprachlichen erklärungen, provinzschulrat Abeck bekennt sich als begeisterten reformer, stützt aber Waags ansicht. Endlich erhebt sich gehobener münch, der auch hier wieder das rechte wort zur rechten stunde fand.

zu von aller parteiwut, frei von jeder pedanterie plädiert er für die lehre des lehrers. Wie jeder schriftsteller, so bedinge jede lehrer-individualität eine andere behandlung. Man könne weder sagen, daß die fremdsprachliche interpretation unter allen umständen zu empfehlen sei, aber noch weniger, daß die übersetzung allein zum heile führe. Der lehrer der oberklassen müsse volle freiheit in der wahl zwischen interpretation und übersetzen haben, weder das eine noch das andere vernachlässigen und sich mit feinem takt in jedem einzelnen falle für eins von beiden entscheiden.

„So waren die gemüter nicht nur beruhigt, sondern zugleich erfrischt, und es zeigte sich an diesem tage, ganz vornehmlich nach dem Walterschen vortrage, daß sich reformer und nichtreformer in der tat gar nicht mehr so fern stehen, wie es früher den anschein hatte.“

„Rückläufige strömungen traten in der tat nirgends zu tage, und der verteidiger der übersetzung, oberlehrer Waag, hob mehrmals hervor, daß er sich ausdrücklich im übrigen zu den eisernen forderungen der reform bekenne: aufnahme der fremden sprache durchsorgfältige erfassung der fremden laute, andauernde übung im sprechen, anreicherung des fremden wortschatzes usw.“

„So schaute man denn mit befriedigung auf diese erste tagung zurück, die mit der aussicht auf den ausgleich der gegensätze und der künftigen erleichterung im amte schloß und allen für die noch bevorstehenden geduldproben größere bereitwilligkeit und freudigkeit gab.“

„Aus der fülle der übrigen vorträge möchte ich nur noch diejenigen hervorheben, bei denen man ein stärkeres übergehen eines fremden fluidums spürte, da sie allgemein fesselndes behandelten.“

In gewissem sinne aufregend sprach der genter professor dr. Hoffmann, der als belgier französisch und deutsch gleich gut beherrschte. In großer lebhaftigkeit erörterte er die frage, zu welchem höheren zwecke man die modernen fremden sprachen lerne. Abgesehen von ihrer nützlichkeit, müßten sie doch noch gewisse bildungswerte darstellen und wies die landläufigen gründe zurück, daß wir durch die sprache den geist schulten und logisch denken lernten: denn, sagte er, die griechen hätten bewiesen, daß man die höchste bildung erreichen konnte ohne das studium fremder sprachen. Auch den grund wies er zurück, daß das sprachstudium zur kenntnis der zivilisation eines fremden volkes führe: denn diese kenntnisse entsprängen nicht aus dem sprachstudium, müßten vielmehr neben diesem gesondert vermittelt werden. Dies könnte aber ebensogut in der muttersprache geschehen, geschähe auch meist in der muttersprache.

„Bisher schien es, als wollte er über dem studium der fremden sprachen den stab brechen, und schon rüstete mancher im stillen zu diesem geharnischten angriff. Aber siehe, da lenkte der redner soeben auf rhetorischem geschick selbst ins gebiet des positiven ein und führte nun prächtig aus, daß die sprache allein uns in die neue vor-

stellungs- und gefühlswelt eines anderen volkes versetzen, eine andere fremden volke empfinden lehren könnte und uns eine erweiterte, vertiefte vorstellung einer neuen, in sich abgeschlossenen, kultursphäre wandten und doch in tausend zügen verschiedenen kultur überblicke könnte; so wurde seine rede ein preislied auf unser studium, das als ebenso unvergleichlich als für die bildung unentbehrlich hinstand. Von dem anfangs verspürten unbehagen befreit, jubelte am schluß alles dem feurigen lobredner des neuhumanismus zu und begrüßte mit stürmischem beifallklatschen.

„Der zweite vortrag, den ich noch als allgemein interessant zu zeichnen muß, wirkte schon dadurch spannend auf die versammelten, daß er von einer dame gehalten wurde, eine neuerung, die vorher vielleicht nicht alle herren billigten. Nach dem vortrag herrschte jedoch die allgemeinste befriedigung, denn die rednerin, frau Götter aus Bonn, erwies sich als eine höchst gewandte und feinsinnige sprecherin, die es verstand, für das bescheidene, verzessene als vorstehende blümelein: englische gartenkunst, lebhaftes interesse zu wecken. Sie ließ vor uns den englischen garten aus dem alten, in hohe läden eingeschlossenen klostergarten entstehen, schilderte die entwürfe der renaissance, den aus Italien stammenden terrassenbau, die verfeinerung der wasserkunst, die einwirkung Chinas, die sich in der vorliebe für architektonische staffage zeigt, und endlich das schwinden der mauer und die nachahmung der nordischen landschaft, die heide und die künstliche wildnis. Sie wies Bacons, Addisons, Pops, Thomsons antheil an der entwicklung dieser dem engländer so lieb, ja unentbehrlich gewordenen zierde seines heimes nach und führte munter wie Kent und Hogarth und kunsthistoriker wie Walpole und Cowper zu die in essays oder durch ihr beispiel in diese entwicklung führend eingriffen. Ein hinweis auf Goethes sinn für gartenkunst, wie er sich vornehmlich in den *Wahlverwandtschaften* zeigt, schloß den prachtvollen vortrag, der ebenso durch die anmutigen bilder, die er lebte während wachrief, wie durch die überall herrschende gedankensucht ungemein anregend wirkte. Der stürmisch gespendete beifall bewies mit wieviel dank das immer grüne reis der kunst im kranze natur sachlicher wissenschaftlichkeit allseitig willkommen geheißen wurde.

„Der letzte redner, der die ganze zuhörschaft anerkennend begrüßte und zu den alten freunden, bewunderern und anhängern wieder neu gewann, war direktor Walter aus Frankfurt. Er wurde, wie keinem anderen widerfuhr, gleich bei seinem auftreten mit langem stürmischem händeklatschen begrüßt. Wenn man allein aus dem umstand einen schluß ziehen wollte, so könnte es doch nur der sein, daß sich alle anwesenden (wahrscheinlich mit nur verschwindend geringer minderheit) entweder zu der von ihm so warm vertretenen methode bekennen, oder daß sie ihn als sieger in dem langjährigen methodenstreite feiern wollten, oder daß sie sich überhaupt dessen freuen, daß

er wieder einmal auf dem plane erschien. Sei dem, wie es wolle, er legte seine grundsätze über den gebrauch der fremdsprache bei der lehrweise wieder in so überzeugender und durch ehrliche natürlichkeit überzeugender weise dar, daß sich am schluß nicht eigentlich eine anknüpfung, sondern eine versöhnungsfeier zwischen den anhängern der alten und neuen methode, unter den augen und der hand des h. Mönchs, der diesem augenblicke mit sichtbarer freude beistand.

Zwar folgte eine sehr lange aussprache, zwar hob prof. Wundt in der ihm eigenen energischen weise hervor, daß er es genau so mache wie sein freund Walter, oder vielmehr ganz anders, d. h. daß er im selben geiste unterrichte, in den mitteln aber die größte mannigfaltigkeit herrschen lasse und im einzelnen hier und da von Walter abweiche, und daß, wie von anbeginn an in seinen thesen gestanden habe, von zeit zu zeit schriftliche musterübersetzungen schwieriger beschnitte gefordert würden. Dieser umstand führte zu einer erfreulichen einigung mit herrn oberschulrat Waag, der sich durch die aufrechterhaltung dieser forderung für vollständig befriedigt erklärte. Der geheimrat Münch äußerte seine freude darüber, daß sich die sache soweit gehärtet haben, trat kräftig für die individuelle freiheit des unterrichtenden ein und rief, fortan nur noch auf die steigerung der tüchtigkeit der lehreshaft bedacht zu sein und immer wieder die regierung vorzutragen, was alles noch geschehen müsse, sollten an den universitäten und bei allen schulverwaltungen vollbefriedigende ergebnisse herrschen.

Mehr aber, hochgeehrte herren, als diese einigung, die im grunde doch nur persönlich aufgefaßt werden kann und nichts zwingendes für andere hat, verspreche ich mir von einem büchlein, das herrn direktor Walter vom verfassers überreicht wurde, von einem schüler des großen psychologen Wundt herrührt und, wie herr direktor Walter mir sagte, von herrn prof. Wundt mit heller freude begrüßt worden ist; es heißt: *Der psychologische zusammenhang in der didaktik des neu-sprachlichen reformunterrichts* von dr. Bruno Eggert; verlag von Reuter & Loebach in Berlin. Dies büchlein im preise von m. 1,80 stellt sich die aufgabe, auf grund psychologischer erfahrung darzulegen, welcher zusammenhang zwischen den ziele des unterrichts und seinen methodischen mitteln besteht. Als psychologische erfahrung betrachtet es die ergebnisse der physiologischen psychologie, die vorzugsweise Wundt und seine schule auf dem wege des experiments und der psychiatrischen beobachtung gefunden haben.

Mir erscheint dies büchlein wie ein in dem mütterboden deutscher wissenschaft errichteter eckstein, an dem alle persönlichen, subjektiven ansichten und ansichten zerschellen müssen, wenn sie der psychologischen wahrheit widerstreiten. Mag er zum male des friedens werden zwischen den neuphilologen jeder richtung und zum zeichen

eines ehrlichen, aber überwundenen kampfes um eine große und heilige sache: die kunst, lebende sprachen ebenso naturgemäß als geistlich und zu lehren.

„Und nun noch einen kurzen blick auf die ergebnisse der kölnertagung. In der letzten geschäftlichen sitzung wurde folgendes beschlossen:

„1. An die regierungen aller bundesstaaten ergeht aufs neue die bitte, an allen universitäten für fremdsprachliche lektoren und für soviel mittel zu sorgen, daß alle neuphilologen etwa aller fünf jahre einen erneuten, längeren aufenthalt im auslande nehmen können.

„2. Ferner werden die regierungen ersucht, beim staatsexamen noch eine fremde sprache zu verlangen und dem kandidaten bezüglich der übrigen fächer volle freiheit zu lassen.

„3. Auf anregung des herrn prof. Potel aus Paris wird ein internationaler verband der philologen aller kulturstaaten gebildet in gegenseitiger hilfe und anregung. Jeder staat wählt zunächst vier vorstandsmitglieder.

„4. Der hildesheimer antrag zugunsten der aufnahme von dänern in den deutschen neuphilologenverband wird ohne debatte angenommen.

„5. Der bayerische antrag, nach dem ein verein oder verband für jedes ganze oder angefangene fünfzig seiner mitglieder je ein stimme im auschuß haben soll, wird angenommen.

„Aus diesem grunde müssen wir schon heute durch resolution unseres § 2 klarheit in der zählung unserer mitglieder ehrenmitglieder und korrespondierende eingeschlossen zu bringen suchen.

„6. Endlich wurde der verbandsbeitrag wieder auf 1 m. bestimmt und

„7. Als nächster vorort wird München gewählt.

„So schloß denn die diesjährige tagung in hohem maße befriedigt ab und wird nicht nur bei allen teilnehmern die freundlichsten gedrucke hinterlassen, sondern auch weit über deren zahl hinaus zum weiterblühen unserer wissenschaft und zum wohlbefinden aller ihrer jünger beitragen. Sie eröffnet in dreifacher beziehung freundliche perspektiven: 1. Klärung und einigung im methodenstreit wenigstens für alle diejenigen, denen die sache über der person, die wohlfahrt der uns anvertrauten jugend über persönlichen meinungen und neigungen steht. 2. Die gewisse zuversicht, daß uns angesichts unseres fortwährenden bemühens, uns wissenschaftlich und praktisch weiter und weiter zu bilden und uns für die zum teil von uns selbst höher gesteckten ziele tüchtiger zu machen, das interesse und die wohlwollende fürsorge unserer regierungen erhalten bleiben wird; und endlich 3. die verknapfung freundschaftlicher beziehungen zu den neuphilologen der übrigen kulturstaaten, die uns durch ihre vertreter ihre glückwünsche in herzlichen worten darbrachten und uns die bitte vortrugen, der neuphilologische bewegung in ihrem jeweiligen vaterlande durch

gladerung an den deutschen verband kräftigen und über die politischen grenzen hinweg uns die freundschaft reichen zu dürfen.

„Wird es auch eine weile dauern, ehe dieser internationale verband eine fähige ge-stalt angenommen und seine wirksamkeit beginnt; obwohl es auch allen die aufgabe, die sich dieser verband zu lösen vor-setzt, noch ziemlich undeutlich vor; so bedeutet der in Köln erreichte zusammenschluß doch den grundstein zu einem gebäude, das einem neuen friedenswerke geweiht sein soll, und zeugt berechtigt für den einfluss des studiums der neueren philologie auf die gegenseitige wertschätzung und friedliche annäherung der modernen völkervölker.“

Hieran schloß sich die erläuterung der ausstellungen, die die herrn dr. Scheffler und Gündel zur französischen und englischen literatur- und kulturgeschichte veranstaltet hatten. Prof. Gündels ausstellung war besonders dadurch bemerkenswert, daß er seine schüler zur mitarbeit auf dem gebiete bildlicher anschauung veranlaßt hatte.

Befällig aufgenommen wurde auch der von herrn direktor Röber-Norden bei Nossen vorgeführte „conjugateur“, der von herrn dr. Reum als sehr praktisch bezeichnet werden konnte.

Die vorgeschlagenen statutenänderungen wurden hierauf nach kurzer beratung angenommen. Ebenfalls einstimmig angenommen wurde der antrag prof. Schefflers, der vorstand des Sächsischen neuphilologenverbandes solle beantragen, daß der nächste Deutsche neuphilologentag die errichtung eines denkmals für Friedrich Diez in Bonn in die wege leite.

Nachdem dr. Reum die verhandlungen mit worten herzlichsten dankes geschlossen hatte, begab man sich in das Kaufhaus, wo das festmahl unter teilnahme mehrerer ehrengäste und der weiteren verbandemitglieder stattfand und in schönster weise verlief. Den trinkspruch auf den landesherrn brachte herr dr. Reum aus, herr dr. Meier dankte die alte, gastfreundliche bergstadt Freiberg, rektor Pachaly feierte das königliche ministerium des kultus. In längerer aussprache erging sich bürgermeister Blüher über die wichtigkeit der neueren sprachen für die heutige kulturwelt und brachte sein hoch auf den Sächsischen neuphilologenverband aus. Prof. Scheffler gedachte der verdienste des oberbürgermeisters von Dresden, geh. finanzrats Beutler, um die neueren sprachen unter hinweis darauf, daß er einst bürgermeister von Freiberg war: mit rauschendem beifall wurden die trinksprüche auf den gründer des verbandes, prof. dr. Hartmann, und auf den von allen neuphilologen hochverehrten geh.-rat prof. dr. Münch aufgenommen. Noch mancher trinkspruch, auch in französischer und englischer sprache, folgte. — Die städtische verwaltung hatte die uralte „kastenstube“ im Kaufhaus für die teilnehmer geöffnet, und hier verbrachten sie ein fröhliches kaffeeetündchen. Bei einem sich daran anschließenden spaziergange erfreuten die prächtigen denkmäler und anlagen der stadt,

besonders der ehrwürdige dom und der herrliche Albertpark. Mit reizen erinnerungen schieden die teilnehmer, und die anregungen die sie an beiden tagen empfingen, werden gewiß fortwirken in der wohl der ihnen anvertrauten jugend.

Dresden.

Dr. BRUNO ASHMANS.

DER ERSTE ENGLISCHE FORTBILDUNGSKURSUS  
FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN IN FRANKFURT A. M.  
(17.—29. oktober 1904).

Den beiden bisher an der Akademie für sozial- und naturwissenschaften zu Frankfurt a. M. abgehaltenen französischen fortbildungskursen hat sich in diesem jahre auch ein englischer angeschlossen.

Die begrüßung der teilnehmer fand am abend des 16. oktober im Börsenrestaurant statt. Es hatten sich aus den verschiedenen provinzen Preußens 18 teilnehmer eingefunden, nur Ostpreußen und Schleswig-Holstein fehlten.

Am montag, 17. oktober, wurde der kursus im akademischen saal durch ansprachen des oberpräsidenten v. Wiadrich, exzellenz d. oberbürgermeisters Adickes, des derzeitigen rektors der akademie Burchard, und des leiters des kursus, prof. Curtis, eröffnet.

Prof. Curtis zur seite standen drei landsleute, Chesterton, Cobb und Gill; außerdem war direktor Dörre mitwirkung gewonnen. Der stundenplan war so eingerichtet, daß die vormittage mit je vier stunden und drei nachmittage der woche mit je zwei stunden besetzt waren. Vortrags- wie unterhaltungssprache war in allen stunden englisch.

Prof. Curtis sprach über ausgewählte kapitel der phonetischen grammatik mit wesentlicher berücksichtigung des praktischen. An seinen fesselnden ausführungen sei folgendes mitgeteilt. Die nach dem *standard English* wurde dahin beantwortet, daß die aussprache des gebildeten londoners und südengländers als muster anzusehen sei. Es sei streng zu unterscheiden zwischen gesprochener und geschriebener sprache. Vieles, was in der umgangssprache üblich sei, werde von der schriftsprache vermieden und umgekehrt. Besonders zu beachten sei die neigung des englischen zum binden. Insbesondere erklärten sich falsche bildungen der kindersprache, wie z. b. *two apples* in angleichung an das oft gehörte *an apple*. Einen solchen uralten fehler habe das ganze volk begangen in *neut* und *nickname*. Während hier die gesprochene auf die geschriebene sprache eingewirkt habe, verläufe sich umgekehrt vielfach in neuerer zeit die neigung, das schriftliche die aussprache beeinflussen zu lassen, z. b. in wörtern wie *whisker* wo allmählich auch in der südenenglischen aussprache der *wh*-laut vordringe, ebenso wenn *w* in *backward* gesprochen und die früher übliche aussprache mit unterdrückung des *w* für vulgär gehalten werde.

Das dem deutschen so unbequeme *th* mache gelegentlich auch englischer schwierigkeiten, besonders in verbindung mit *s*, wie in *s bath*, wo vielfach nur *s* gesprochen werde; so sei *thas* aus *the* entstanden.

Die grammatischen besprechungen erstreckten sich im wesentlichen auf gebrauch der zeiten. Gut gewählte beispiele, die hier und allrecht noch hätten vermehrt werden können, trugen sehr zum verständnis mancher schwierigkeiten und feinerer unterschiede bei. Eine stunde widmete prof. Curtis der besprechung englischer realien, die durch eine fülle von programmen und druckschriften stützt wurde; auch eine anzahl von anschauungsbildern englischer art waren ausgestellt.

Gestvoll und anregend waren die vorlesungen Chestertons über englische litteratur, in denen er nach einer allgemeinen be-  
tong des längeren bei Browning, Tennyson, Swinburne, Morris und  
ogverweilte, aus denen er proben in einer besonderen stundenvortrag.  
andere stunde war dem gedicht *Popularity* und den *Cavalier Tunes*  
Browning gewidmet, dessen sprache, wie Chesterton ausführte, selbst  
der fremdartig anmutete, der aber hier einen interpreten gefunden  
der vermöge seiner eingehenden beschäftigung mit dem dichter  
Chesterton, *Robert Browning* in Macmillans *English Men of Letters*  
enen zuhörern nahe zu bringen verstand. In seiner ansprechenden  
zei *Life of a Fleet Street Journalist* gab er selbsterlebtes

Ausgewählte stücke aus Lloyd, *Northern English* und Sweet,  
schreibbuch und eine anzahl von gedichten wurden von Gill in  
gleicher weise zu gehör gebracht; seine wiedergabe von *Macbeth* V, 1  
erindezu meisterhaft. In zwei stunden erzählte er selbsterlebnisse  
er Public school und East London.

Direktor Dörr führte in seiner lehrmittelausstellung einen erstaun-  
t vortrag von litteratur vor. Die von ihm geleitete besprechung,  
te sich auch direktor Walter u. a. beteiligten, brachte manches  
essante. Leider war der überblick erschwert durch das verspätete  
den eines großen teile der bücher, das eine sorgfältige gruppierung  
er kürze der zeit unmöglich gemacht hatte. Bemerkt wurde, daß  
engländer und besonders auch die amerikaner sich auf diesen  
le zu rühren anfingen. Sodann wurde noch eine lehrprobe an-  
de lehrprobe von direktor Dörr gegeben, der Child *Harold's*  
*Night* von Byron zugrunde gelegt war.

Jeden tag von 11<sup>u</sup>,-1 fanden übungen in circle statt, geleitet  
prof Curtis, Chesterton, Giffels und Gill. Vier bis fünf teilnehmer  
zu einem zirkel. Infolge des glücklichen gedankens, alle drei  
einen wechsel in der leitung einzutreten zu lassen, war den teil-  
ern die angenehme gelegenheit gegeben alle vier herren im  
eigen kreise und bei näherem gedankenaustausch kennen zu lernen.  
Es ist durch diesen wechsel mehr als es sonst möglich gewesen

wäre, zu bilden. Als hilfsmittel wurden benutzt Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen englisch*, 3. auflage, Lloyd, *Northern English*, H. G. Wells, *Mankind in the Making* (Tauchnitz) und verschiedene nummern der wochenausgabe der *Times*. Lesen, besprechungen des gelesenen, kurze vorträge und unterhaltung über phonetische, grammatische und allgemeine fragen wechselten miteinander ab und gestalteten die sitzungen zu sehr genußreichen.

Zwei nachmittage waren angesetzt, um dem unterricht an der Masterschule in OII und I'I und an der Klinger-oberrhealschule in CIII und OI beizuwohnen. Sicherlich hätte mancher gewünscht, eingehender die frankfurter höheren schulen und besonders die lehrmethode kennen zu lernen. Leider stellten sich dem manchen schwierigkeiten in den weg; vor allem die, daß hierzu nur drei morgens von 6-9 und einige nachmittagsstunden zur verfügung standen.

Wie schon bei den früheren kursen war auch diesmal in regelmäßiger weise zu einigen sehenswürdigkeiten freier zutritt gewährt. Auch die räume des bürgervereins waren den teilnehmern des kurses gastlich geöffnet. Im Palmengarten, Zoologischen garten, Schauspielhaus und in der Oper wurden halbe preise gewährt; auch gelang es, stücke von Shakespeare zur aufführung zu bekommen.

Am 22. oktober fand ein ausflug nach der Saalburg statt, der wenn auch wenig vom wetter begünstigt, doch viel des interessanteren bot. Bei dieser gelegenheit, an der gemeinsamen mittagsstade in Hirschenrestaurant, sowie den dort abends dreimal wöchentlich stattfindenden geselligen zusammenkünften widmeten sich prof. Curtis und seine landsleute den teilnehmern in liebenswürdigster weise und trugen in den abendsitzungen wesentlich zur belebung der unterhaltung und erhöhung der fröblichkeit bei.

Am letzten abend vereinte ein gemeinsames abschiedessen lehrer und teilnehmer.

Der letzte tag schloß mit einer besprechung, die mit einem kurzen rückblick durch prof. Curtis und direktor Dörr begann, und an der sich eine erörterung verschiedener wünsche und vorschläge aus der versammlung angeschlossen.

Damit waren die arbeitsreichen, aber schönen tage in Frankfurt zu ende, die wohl allen teilnehmern in angenehmer und dankbarer erinnerung bleiben werden.

Mögen diesem ersten so wohl gelungenen englischen kursen der akademie zu Frankfurt noch viele andere folgen!

Dortmund,

RICHARD HONIGSBERG.

## BESPRECHUNGEN.

EL CHADOT, *La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne*. Paris, Librairie Colin. 1903. 119 s. 2 fr.

In einer größeren arbeit über das französische gymnasial- und schulwesen unter der dritten republik, die ich im I. und II. bande der deutschen Zeitschrift für ausländisches unterrichtswesen veröffentlicht habe, schrieb ich II, 145), nachdem ich eine reihe bilder vorgeführt hatte, die ich während monatelangen hospitirens geschaut hatte, daß es planvolles verfahren vermissen ließen: „Es genügt zu konstatiren, daß die pädagogische ausbildung der lehrer für ihren beruf — und das ist nach meiner ansicht der schwerste schaden im französischen schulwesen — ungenügend ist. Es ist dies um so mehr zu bedauern, als das lehrpersonal besonders der pariser schulen durch reiches und umfassendes wissen, sowie glänzende vortragsgabe sich auszeichnet und an selbstloser hingabe an den beruf, sowie an gutem willen und redlichem streben, treffliches zu leisten dem keines wegs nachsteht.“

Indessen war an eine änderung nicht zu denken, solange Marion, der damalige vertreter der pädagogik an der pariser universität, auf dem standpunkte beharrte, den er 1890 (*Revue internationale* XX, 458) zum ausdruck gebracht hatte: *Jus un instant, Messieurs, nous n'avons songé à nous mettre à cet austère régime* wie in Deutschland. *Il ne paraît pas nécessaire chez nous, et il risquerait de tuer ce qui vaut mieux que tout, la belle humeur et la flûsse . . . A des esprits fins et très actifs, qui ont encore fraîche leur expérience d'écoliers, s'ils n'y joignent déjà une expérience de maîtres, il ne faut pas tant de temps pour faire remarquer le petit nombre de vérités essentielles qui dominent les questions de discipline et de méthodes. Insister plus que de raison sur ce qu'ils entendent à demi-mot, ce serait les fatiguer inutilement, ce qui est pis, s'exposer à tomber dans un formalisme minutieux, mortel à la spontanéité et à l'entrain, ces deux grandes vertus de l'éducateur.*

In den letzten jahren hat sich jedoch die überzeugung Bahn gebrochen, daß eine praktische ausbildung des höheren lehrerstandes

notwendig ist, und männer wie Dugard, Dumesnil, Langlois u. a. haben zur beurteilung der frage reiches material beigebracht. Zu diesen schriftten kommt jetzt das sorgfältige, reichhaltige und interessante geschriebene buch von Chabot, der professor der pädagogik an der universität Lyon ist. Im auftrage seiner behörde hat er die seminarien besucht, die verbunden sind mit dem Dorotheenstädtischen realgymnasium und dem Königstädtischen realgymnasium zu Berlin, dem gymnasium zu Steglitz, der Klingeroberrrealschule zu Frankfurt a. M., dem gymnasium zu Göttingen und den Franckeschen stiftungen in Halle; ferner das gymnasialseminar zu Jena, das neusprachliche zu Leipzig, das seminar zu Karlsruhe, das an das Wilhelmsgymnasium in München und an das alte gymnasium zu Regensburg angeknüpft. Die hessischen seminare, von denen das zu Gießen neben dem hallerer seinerzeit vorbildlich für die 1890 errichteten preußischen gymnasialseminare gewesen ist, sind dem verfasser unbekannt geblieben. Von den personen, die an der spitze jener anstalten stehen, von der arbeit, die geleistet wird, von der art und weise, wie die einföhrung erfolgt, und von dem tone, der z. b. in den preußischen gegenüber den bayerischen seminarien herrscht, erzählt er anschaulich und mit gesundem urteil. So sind diese momentphotographien nicht nur für seine landaleute, sondern auch für uns in höchstem grade lehrreich. Jedem, mag er schon als einföhrender lehrer an seminarien tätig gewesen sein oder erst ins lehramt eintreten, wird aus dem schönen buche mancherlei lernen.

Aus dem, was herr professor Chabot gesehen und beobachtet hat, zieht er nun für seine heimat folgende schlüsse. Da für die pädagogische ausbildung der lehrer künftig nach seiner ansicht unbedingt zu sorgen ist, handelt es sich darum zu bestimmen, wie die praktische und theoretische einföhrung gestaltet werden sollen. Von einer sklavischen herübernahme der deutschen organisation will er nichts wissen. In temperament und charakter beider nationen verschieden sind jener rest von didaktischem formalismus, den er selbst da in Deutschland gefunden hat, wo die jungen leute sich noch am freiesten bewegen können, jener rest von militärischer disziplin oder wenigstens hierarchischem geiste, der ihm überall entgegengetreten ist, ist und bleibt französischem wesen fremd. Etwa acht agrégés oder licencés und zwar vier, die das gleiche hauptfach haben, von der philosophischen fakultät im engeren sinne und vier von der naturwissenschaftlichen sollen für ein jahr einem gymnasium zugeteilt werden und bei dem direktor der die oberleitung hat, und den beiden fachprofessoren lernen, was einem guten lehrer gehört, und praktisch geübt werden, es zu werden. Gleichzeitig sollen sie dadurch, daß sie an der universität jede woche zwei bis drei stunden vorlesungen hören, kenntnis der psychologie, der erziehungswissenschaft und der geschichte der pädagogik aneignen. Der ausweis erster arbeit wäre am ende des jahres vor

seiten der kandidaten durch eine mündliche und schriftliche prüfung zu erbringen. Daß lehrer und auch direktoren — was Chabot für den anfang nicht ganz sicher erscheint — sich finden werden, die der neuen aufgabe gewachsen sind, bezweifle ich keineswegs. Habe ich doch bei mehrmaligem aufenthalte in Frankreich manche professoren kennen gelernt, die mit ausgebreitetem wissen pädagogisches geschick verbanden, und noch gerne erinnere ich mich heute an direktoren wie Breitling, Brehier u. a., die durch ihr verständnis für pädagogische fragen einen nachhaltigen einfluß auf das ihnen unterstellte lehrpersonal übten, wodurch ihre anstalten sich von vielen anderen vorteilhaft abhoben.

Oppenheim a. Rh.

KARL DORFELD

WILHELM KROHN, *Französisches lese- und lehrbuch*. Erster teil: Erstes schuljahr. 2. aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1912 VIII, 96 s. Geb. M. 1,25.

Der verfasser gibt im vorwort an, wodurch sich sein lesebuch von anderen schon vorhandenen unterscheiden soll; in kürze ist es folgendes: Um dem lehrer eine auswahl zu ermöglichen, bietet es bei weitem mehr lesestoff, als im ersten lehrjahre bewältigt werden kann, und behandelt die verschiedenen lebensgebiete in reichlichem maße. Ferner ist dem lehrer soviel als möglich vorgearbeitet worden, die benutzung des lesebuches erleichtert worden. Daher sind viele stoffe als vorbereitung zu unterredungen über konkrete gegenstände, über vorgänge des täglichen und schulischen geboten. Die unterhaltung über bildliche stoffe bleibt einer höheren stufe vorbehalten. Weiterhin sind eine anzahl sachlich geordneter wortverzeichnisse zusammengestellt, ebenso ein verzeichnis der unregelmäßigen verhalformen.

Der stoff ist geschickt gewählt, in der sprache, der unterstufe angemessen, so einfach wie möglich; und, was besonders hervorgehoben sein mag, er wiederholt nicht, was schon hundertmal geboten, sondern beruht meist auf vielfachem nachforschen in der französischen schul- und kinderliteratur. Die *légende de Saint Nicolas* gefällt mir inhaltlich nicht sonderlich; die sprachlichen bedenken des hsg sind ohne belang. Auf kleine gedichte und sprüche ist besonderes gewicht gelegt. Rätsel hält verf. auf dieser stufe nicht für geeignet. Die zu lernenden grammatikalen finden sich in den lesestücken fast alle veranschaulicht, einzelne einfache formen von *avoir* und *être* und der ersten konjugation ausgenommen. In der 2. aufl. bietet das vorwort einen mit des verf. lehrerinnen-kollegium ausgearbeiteten, auf praktischer erfahrung mit dem büchlein beruhenden lehrplan, der allen lehrern, die nach diesem werkchen zu unterrichten haben, willkommen sein wird.

Das büchlein kann demnach zur einföhrung bestens empfohlen werden, soweit sich das ohne praktische benutzung beurteilen läßt. Die ausstattung ist gut; von druckfehlern ist mir a. VI unten konstatistisch aufgefallen. Ob es sich bei der nächsten auflage nicht empfehlen würde, statt der zur umschreibung der aussprache verwendeten deutschen schriftzeichen ein phonetisches alphabet zu benutzen? Aus rein praktischen gründen, um allmählich zu einer gewissen einheitlichkeit zu gelangen, käme dasjenige des *Maître phonétique* am meisten in betracht.

LEISE STIES, *Musterlektionen für den französischen unterricht*. Nach der analytischen methode. Unter dem haupttitel. *Fremdsprachliche unterricht. I. Musterlektionen usw.* Leipzig, verlag der Bartsch buchhandlung 1903. XIII, 242 s. M 3,-

Denjenigen lehrern und lehrerinnen, die nach den lehrbüchern von Roßmann und Schmidt oder ähnlichen zu unterrichten haben können diese anleitungen gute dienste leisten, aber auch anderen, die sehen wollen, wie der unterricht größtenteils, in manchen stunden auch ausschließlich in der fremden sprache erteilt werden kann. Man merke es den meisten musterlektionen zu ihrem vorteil an, daß sie in der praxis entstanden sind. Natürlich wird ein anfänger es durch sehr bloß mechanische nachahmung des verfahrens nicht erreichen, ein und geist in den unterricht zu bringen; die eigene übung und erfahrung ist in der kunst des unterrichtens wie in allen künsten immer die hauptsache, zumal bei diesem verfahren, das in so vieler hinsicht von den methoden abweicht, die in anderen fächern und vor allem in dem sprachunterricht, den wir in der jugend genossen haben, gelten. Dabei machen probelektionen, die anfänger in diesem lehrverfahren zum besten geben, oft einen so sehr unbeholfenen eindruck. Außer der kenntnis des verfahrens gehört noch lebhaftigkeit, frische und temperamentvoll eingehen auf das, was der zufall in den antworten der kinder mit sich bringt, unter steter taktvoller zurückdrängung dessen, was das ziel der lektion beeinträchtigen könnte, dazu; schließlich als grundlage des ganzen verfahrens eine sehr beträchtliche sprechfertigkeit, bei anfangsunterricht allerdings in kleinem rahmen.

Über einzelheiten kann man mit der verfasserin rechten, über manchen punkt auch verschiedener ansicht sein. So über die abschließliche verwendung der phonetischen schrift im ersten halbjahr, über die ausdehnung der phonetischen unterweisung u. dgl. mehr. Über ersteren punkt in diesen blättern ausführlich zu sprechen, ist unnötig, da er zur genüge erörtert worden ist. Bei dem zweiten punkt ist immer wieder zu betonen, daß die unterweisungen je nach dem zugegend, in der man zu unterrichten hat, und der größeren oder geringeren einheitlichkeit des dialektes, den die schüler anbringen ganz verschieden ausfallen. In landesteilen im osten, wo slawische

deutsche elemente sich ansehen, hat man ganz andere phonetische dinge zu erörtern, als etwa in Mitteldeutschland oder an der deutsch-holländischen grenze. Deshalb können die anweisungen der verfasserin nur relativen wert haben. Aufgefallen ist dem referenten dabei folgendes: S. 1 heißt es: „Die entgegengesetzten laute werden abwechselnd mit und ohne stimmansatz geübt . . .“ Die angabe „mit und ohne stimmansatz“ ist unklar, und in der angeführten lektion wird auch keine genauere angabe geboten. S. 3, z. 5 v. u. wird gefragt: „Wie nennen wir den laut, weil er durch die nase gesprochen wird?“ Ist diese frage phonetisch zu billigen? Nach s. 4 oben scheint verfasserin zwischen langen und kurzen nasallauten zu unterscheiden, ein unterschied, der in der praxis keine rolle spielt; denn bei der einübung der nasalvokale ist unbedingt auf länge zu halten. Auch der sich auf dieselbe frage beziehende schluß der lektion vor und nach frage und antwort ist unklar und scheinbar widersprechend. Die einföhrung in die stimmhaften und stimmlosen laute ist unpraktisch; nr. 3 müßte vorangehen. S. 7, nr. 1 sind die fragen: „Was habe ich im deutschen nach dem p gesprochen? In welcher sprache ist das nicht?“ für diese stufe unnötig. Die sprachgeschichtliche unterweisung s. 10 oben ist unrichtig bzw. ungeschickt. In der schreibregel ist das wort „stimmlos“ e besser anders auszudrücken; in der regel s. 11, 3a ist das wörtchen *meut* einzuschalten. Warum wird in lektion VI das lateinische wort, wenn überhaupt, erst in 2a genannt? Auch die regel s. 12 unter 1a ist ungenau; die leseübung am schluß von 1b kann irreföhren.

Was den französischen text angeht, so sind mancherlei verbesserungen möglich. U. a. wären die unbestimmten fragen wie (s. 18) *Comment est la chemise?* wo die farbe angegeben werden soll, oder (s. 42) *Comment fait-il en hiver?* durchweg zu vermeiden. S. 25, z. 3 ist *chez* zweifelhaft. Die abkürzung von *Monkieur* ist *M.*, nicht *Mr.*, wie s. 56 steht. Die erklärang von *mendiant* (s. 49) ist ansehtbar. Auf die frage (ebd.) *Qu'est-ce qu'on a quand on n'a rien à manger?* braucht die antwort doch nicht zu lauten: *On a faim*. Im eifer des unterrichts können derartige fragen durchgehen; in einem als anweisung gedruckten buche sind sie nicht durchzulassen. S. 54 und 55 heißt es: *Il ne sait pas que faire de joie, Jeanne ne sait pas que dire*, worin das *pas* wegfallen muß. Auch das sätzchen in der klammer s. 55, z. 1 ist falsch. S. 56 bei der erklärang von *proie* wäre besser an *ennemis, soldats* anzuknüpfen. Die wortstellung im schlußsatz dieser lektion ist unrichtig. Referent kann nicht alle derartige änderungen, die nötig oder wünschenswert sind, hier zur sprache bringen. Das gegebene möge genügen, um zu zeigen, in welcher hinsicht bei einer neuauflage zu bessern wäre.

Berlin.

B. RÖTTORSS.

*L'âme de Beethoven* par PIERRE CŒUR, arrangé à l'usage des écoles par DE V. PAYES-PAYNE, Principal of Kensington Coaching College. Steudmann's Elementary French series. London, Macmillan and Co. Limited, 1900. XXIII, 133 pp. 2s.

J'ai sous les yeux une série de livres de français à l'usage des écoles anglaises édités par Macmillan et Co de Londres, dont je ne veux pas manquer de dire quelques mots aux lecteurs des *Neuerer Sprachen*. Je dirai tout d'abord qu'ils ne répondent pas à l'idéal que nous autres, partisans de la nouvelle méthode, nous nous faisons d'un livre de lecture, mais tels qu'ils sont, ils représentent un progrès véritable, en comparaison des autres livres en usage dans les écoles anglaises.

Le premier des ces volumes est: *L'âme de Beethoven*, par Pierre Cœur, arrangé et annoté par M. de V. Payes-Payne. Il renferme: 1. Une introduction traitant de la vie de Beethoven, de la vie de Pierre Cœur et de notes bibliographiques où sont indiquées les œuvres qui peuvent servir à l'étude de la biographie de Beethoven. 2. Le roman proprement dit, fort intéressant, bien qu'enlaid d'une certaine mélancolie. 3. Les notes grammaticales et historiques. 4. Un tableau des verbes irréguliers qui se trouvent dans le livre. 5. Un vocabulaire. 6. Un appendice contenant: a) des mots et des phrases d'après l'ordre dans lequel ils se présentent dans le volume, b) des phrases sur la syntaxe et des gallicismes pour être exercés verbalement, c) des thèmes en anglais se rapportant au roman même, pour être traduits en français.

Comme on le voit, les exercices sont des plus variés et répondent à tout ce que l'on peut exiger d'un livre destiné à des élèves qui se préparent à un examen en Angleterre.

Quant au roman lui-même, le voici résumé en quelques mots: Un jeune docteur en médecine sans clientèle encore, entre en qualité de médecin aliéniste dans une maison de santé. Le médecin en chef lui remet les mémoires d'un de ses malades. Cet aliéné, fils d'un paysan des Vosges, était destiné à vivre lui-même en simple laboureur, lorsque le curé de son village s'avisa de lui faire faire ses études. Le voilà bachelier. Affublé d'habits de citadin, il offre une ressemblance frappante avec Beethoven; cette ressemblance n'est pas seulement physique, mais encore intellectuelle, car il a un réel talent pour la musique. Son père se décide à le laisser partir pour Paris. C'est là qu'il fait la connaissance de Lucia, une célèbre cantatrice, dont il ne tarde pas à devenir éperdument amoureux. Subitement rappelé dans son village par une grave maladie de son père, il laisse Lucia à Paris, sous la garde de son ami Albert; mais revendu à Paris, il apprend qu'il a été trahi: Lucia et Albert se sont mariés pendant son absence. Il tue son ancien ami et sa raison fait naufrage. Quelques jours après l'arrivée du jeune médecin à l'asile d'aliénés, le sosie de Beethoven meurt subitement, devant son piano, en jouant une symphonie du grand compositeur.

*Testarlin de Tarascon* par ALPHONSE DAUDET, arrangé et annoté à l'usage des écoles anglaises par OTTO SIEMMANN, professeur de langues vivantes au Collège de Clifton. Siemann's Advanced French Series. London, Macmillan and Co. 1900. XVIII, 165 pp. 2 s. 6 d.

C'est un autre volume de la série de Siemann. Je n'ai pas grand-chose à en dire, car il est inspiré du même esprit qui a présidé à l'édition du livre dont je viens de parler plus haut; la disposition est absolument la même. On ne peut que féliciter M. Siemann de mettre un des chefs d'œuvre de la littérature française entre les mains des élèves anglais. L'œuvre de Daudet n'est pas publiée in-extenso, l'éditeur y a supprimé quelques passages qui ne conviennent pas à l'école, mais les coupures sont si habilement faites que l'original ne paraît pas mutilé. Quant aux annotations, elles sont des plus intéressantes.

*Napoléon* par ALEXANDRE DUMAS, arrangé et annoté à l'usage des écoles anglaises par W. W. VAUGHAN, M. A., assistant au Collège de Clifton. Siemann's Elementary French Series. London, Macmillan and Co. 1902. LXII, 156 pp. 2 s.

C'est toujours la série Siemann qui continue. Cette fois, c'est une œuvre historique d'Alexandre Dumas, qu'il s'agit de présenter aux écoliers anglais et je m'imagine que celle-ci, *Napoléon*, est bien faite pour leur plaire. L'histoire du grand empereur des Français telle que nous la raconte A. Dumas, commence par son séjour à l'île d'Elbe; nous assistons à son retour en France, à son débarquement près de Cannes, à sa marche triomphale vers Paris, aux Cent jours, à la bataille de Waterloo, à son abdication et à sa lente agonie sur le rocher de Sainte-Hélène et enfin à sa mort.

La disposition de cette édition est la même que celle des deux volumes précédents. On y trouve, en outre, un tableau généalogique de la famille des Bonapartes, une carte du champ de bataille de Waterloo et une carte d'Europe. Introduction, annotations sont très intéressantes. Nous souhaitons bonne chance à la série Siemann.

*Dix petits contes pour les jeunes filles für den schulgebrauch erläutert von oberlehrer dr. F. Lotsch à Elberfeld*. Glogau, Carl Flemming, verlag. 1902. VII, 96 s. M. 1,40 Wörterbuch m. 0,65.

Malgré les nombreuses éditions pour les écoles, on manque de livres de lecture convenables dans les langues étrangères, pour les écoles de filles, notamment pour la *mittelschule*. La plupart des ouvrages ne satisfont pas entièrement aux exigences parce qu'ils ne sont pas exclusivement écrits pour les écoles de filles, mais aussi pour les écoles de garçons. Pourtant les filles veulent une toute autre lecture que les garçons, ce qui a sa raison dans la différence du caractère, des goûts et de l'éducation. Telles sont les raisons qui ont poussé M. le Dr Lotsch à éditer un livre de lecture destiné aux écoles de filles et spécialement au degré moyen.

Je ne m'arrêterai pas à discuter sur ce point, savoir: si les livres demandent des livres de lecture autres que ceux des garçons, bien que ce soit fort discutable, et je passerai tout de suite à l'examen des dix petits contes en question.

M. le Dr Lotsch a emprunté ses récits aux meilleurs écrivains pour la jeunesse, ce qui ne veut pas dire naturellement que ce sont les meilleurs écrivains français: M<sup>me</sup> Colomb, M<sup>me</sup> Eugène Iou, M<sup>me</sup> de Pressensé, Emile Souvestre, Charles Marelle, etc. « Ces contes, dit-il, sont courts, simples et naturels et dégagés de ce ton moralisateur que l'on rencontre si souvent dans les ouvrages français destinés à la jeunesse, ils ne présentent aucune difficulté extraordinaire. » Afin de mieux donner à mes lecteurs une idée de ce petit volume, je leur donnerai les titres des dix petits contes qu'il renferme: ce sont *Le Sansonnet* de J. N. Bouilly; *L'Ejangle* par M<sup>me</sup> Eugène Iou; *La Puce d'or* par J. N. Bouilly; *Nedji la Bohémienne et la bonne Mitche* par M<sup>me</sup> Colomb; *Le Preneur de rats* par Charles Marelle; *Mari* par M<sup>me</sup> Pascal Doré; *L'Oncle d'Amérique* par Emile Souvestre; *la petite Esther* par M<sup>me</sup> de Pressensé; et enfin, *Ni violon, ni pianiste* par M<sup>me</sup> Boigontier.

On remarquera que quelques-uns de ces contes, notamment *La Puce d'or*, se trouvent aussi dans d'autres recueils de nouvelles à l'usage des écoles.

Quant aux annotations, elles sont bien faites, mais je ne les trouve pas assez nombreuses.

En somme, je ne me suis pas ennuyé à la lecture de ce petit livre et j'espère qu'il produira la même impression sur nos écoliers.

*Petit vocabulaire explicatif des mots et locutions contenus dans le Petit Parisien et dans En France* par R. Kron. J. Bielefeld, édit. Karlsruhe, 1902. 78 pp. Geb. m. 1,—

Pour répondre au désir d'un grand nombre de ses confrères, M. Kron vient de faire paraître, en français, un petit vocabulaire de mots, qui se trouvent dans les textes du *Petit Parisien* et de *En France*, livres très connus, qui jouissent d'un succès bien mérité.

Ce n'est pas un travail aussi facile que le pensent les simples mortels que d'expliquer des mots français en français — pour un étranger bien entendu. Tel homme un peu sceptique, à qui je faisais cette réflexion, m'a bien répondu un jour: « Ce n'est pas la mer à boire, il suffit de prendre son petit dictionnaire de Larousse, de copier les explications qui y sont données et la farce est jouée. » J'avoue que je lisant les annotations en français de certains auteurs on a quelquefois cette impression. Mais je dois dire en toute justice que ce n'est pas le cas pour le vocabulaire de M. Kron, qui dénote un travail personnel d'un mérite incontestable et auquel je souhaite le meilleur succès.

Frankfurt a. M.

H. COHEN.

Dr H. ULLRICH, *Deutsche musteraufsätze*. Zweite verbesserte und vermehrte auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1903. 293 s. gr 8° M. 2,80.

Vgl. N. Spr. VIII, s. 380 -1. Dem, was ich da im allgemeinen über aufsatz und zugehör gesagt habe, habe ich nichts hinzuzufügen, auch nichts davon abzustreichen. Die erste auflage zählte 88, die zweite hat 100 aufzätze, da vier aus der ersten gestrichen sind, gibt das 16 neue; 11 hiervon stammen sechs von Ullrich selbst; die anderen von O. Böhm, A. Edel, Chr. F. Fulkmann, F. Schultz, A. Jonas. Ich gebe eine stelle aus der neu zugefügten „Charakteristik des 17. jahrhunderts“ von dem alten Liederer Fulkmann wieder: „Swammerdam zergliederte den tierischen körper, Harvey entdeckte dessen blutkreislauf, Drebbel erfand das thermometer, Torricelli das barometer, van Helmont unterschied zuerst verschiedene gasarten, Tschirnhausen konstruierte seine brennspiegel, Galilei entdeckte den Saturnusring, Huygens dessen trabanten, Kepler ordnete die bahnen der planeten, Hevelius befestigte sein beobachtendes auge auf den mond, Cassini auf die sonne, Flamsteed auf die zahllosen sterne. Von der natur erhoben sich zu philosophischen betrachtungen Gassendi und Descartes, und wer konnte nicht die namen Bacon von Verulam, Newton, Leibniz und Spinoza! Inhaltlich schon allein, um festzustellen, was an diesen angaben richtig oder halbrichtig, schief oder falsch ist) wie stilistisch ist hier sehr viel übung gesorgt, daß man lehrer und schüler bewundern darf, die mehr als einen solchen aufsatz im schuljahr erledigen. Der umfaßt drei seiten und bringt allein an personennamen noch: Ludwig XIII., Ludwig XIV., Richelieu, Mazarin, Colbert, Louvois, Elisabeth, Karl I., Jakob II., Wilhelm III., Peter I., Montecuculi, Prinz Eugen, Aurengzeib, de Ruyter, Tromp, Tasman, Le Maire, Dampier, Gemelli Careri, Hudson, Buffon, Deschamps, Chardin, Tavernier, Thevenot, Kämpfer, Hippolytus a Lapide, Pascal, Hugo Grotius, Bayle, Hobbes, William Penn, Jakob Böhme, Spenser, Francke, Cornille, Racine, Molière, Shakespeare, Milton, Cervantes, Calderon, Opitz, Daub, Paul Gerhard, Fleming. „Es schwindelt mir, es brennt mein eisenkleid.“ Beschämt gestehe ich, daß ich über manchen dieser berühmten männer gar nichts weiß; ja sogar Brockhaus und der große Larousse Illustré lassen mich im stich, z. b. bei Gemelli Careri, der zu den weltumseglern gehört. Wie gut ist es doch, daß es musteraufsätze gibt! Da lernt man vieles, z. b. auch bescheidenheit.

Max MEYERFELD, *Von sprach und art der deutschen und englischer. Kritische worte und wortkritik*. Berlin, Mayer & Müller. 1903. 112 s. klein 8° M. 1,50.

Das bändchen umfaßt sechs aufsätze, die vorher schon anderwärts veröffentlicht worden waren, nun aber vom verfassers mit erweiterungen gesammelt herausgegeben wurden: *English spoken*, Deutsche anleihen,

Historische lehn- und geftigelte worte, „I“ (ein befrag zum leben egoismus der engländer), Englische eigennamen in übersetzung Englische anleihen. In *English spoken* plaudert M. von der vergangenheit der deutschen, fremde sprachen zu lernen und zu übersetzen von heute, wie früher in deutschen schulen fremde sprachen gelernt wurde. „erst mußten wir die verben, die mit *avoir* und *être* verbunden waren im kopfe haben, ehe wir erfuhren, welches wort der frauose taschentuch gebraucht. . . Vieles ist in dieser beziehung besser geworden, auch die klägliche aussprache der deutschen lehrer, die uns sprachlichen unterricht erteilten, ohne je aus ihrem Krähwinkel herausgekommen zu sein.“ Er kritisiert unsere schwäche den englischen gegenüber, mit besonderer schärfe das apostatentum mancher deutsch-engländer und deutsch-amerikaner geißelnd. Er unterläßt nicht den gegensatz hervorzuheben: „Der deutsche unterwirft sich fremdem wesen, der engländer unterwirft sich fremdes wesen.“ Unter berufung auf Jakob Grimm spricht er das englische als weltsprache an, obwohl er mit hinweis auf aussprache, wortschatz, feinheiten der syntax keineswegs für leicht will gelten lassen. In den artikeln über deutsch- und englische anleihen handelt M. kurzer oder länger von wörtern wie *clown*, *bugle*, *toast*, *shawl*, *beefsteak*, *plum-pudding*, „*hook*“, „*ship tunnel*“, *strike* (oder *streich*), *John Bull*, *gentleman*, *winch*, *shocking*. Bei *sport*, *turf*, *lawn-tennis*, *klub* u. a., bespricht mode und modeausstattung führt *German sausage*, *german togs*, *sauerkraut*, *vaterland*, *leitmotiv*, *bespaten*, *hock*, *meerscham*, *kindergarten*, *kaiser*, *bummel* usw. an und macht dazu allerlei bemerkungen, die nicht immer tief gehen, aber nicht sehr sorgfältig disponiert sind, aber sich ganz vergnüglich lesen. Besonders empfehlen möchte ich manchen übersetzern die beherzigung dessen, was M. an mehreren orten über leistungen solcher lehrer (und -innen) neueren datums sagt; vielleicht fällt er sie gelegentlich fester an; sie verdienen es.

Dr. R. KLOSZMANN, *Systematisches verzeichnis der abhandlungen, wörter- und schriften sämtlicher an dem programmatische teilnehmer an schulanstalten erschienen sind*. Nebst zwei registern. Vierter band 1896—1900. Leipzig, B. G. Teubner. 1903. VIII, 347 s. M 5.—

Diese mühsame und dankenswerte arbeit bringt auf 347 seiten systematisch geordnet (I. erziehung und unterricht, s. 1—134; II. pädagogie, s. 134—179; III. geschichte usw., s. 179—201; IV. geographie, s. 202—211; V. mythologie usw., s. 211—213; VI. kultur- und literaturgeschichte, s. 214—259; VII. mathematik, s. 253—261 VIII. naturwissenschaften, s. 261—270; IX. philosophie, s. 270—274; X. theologie, s. 274—280; XI. kunst, s. 280—281; XII. gedichte, schauspiele, s. 281—282; XIII. vermisches, verbesserungen usw., ortsverzeichnis, namentverzeichnis, s. 282—347), was in den beilagen zu den jahresberichten in Deutschland und Österreich während fünf jahren erschienen ist.

erwähnt so erst eine vorstellung davon, wie umfassend und vielfache arbeiten sind (wir finden z. b. a. 150 ural-altaische sprachen, stralische sprachen — 1 arbeit — c. Im einzelnen erwähne ich: handlungen über unterricht in deutscher sprache und litteratur in 3 $\frac{1}{2}$  s.; über englisch 1 $\frac{1}{2}$  s.; über französisch etwas mehr als 2, griechisch — französisch, über lateinisch 3 $\frac{1}{4}$  s. Bei dem abschnitt *griechisch* erscheint griechisch — *a)* allgemeines; *b)* sprachgebrauch der schriftsteller — mit 2 $\frac{1}{2}$  s.; latein mit 3 $\frac{1}{2}$  s.; französisch knapp italienisch 1 $\frac{1}{2}$  s.; gotisch 1 nummer; deutsch 3 $\frac{1}{2}$  s.; englisch und *d)* 2 $\frac{1}{2}$  s.; skandinav., slav., semit., ural-altaische, austraische in nicht ganz 1 s. Bei prosodie, metrik und musik erscheint *griechisch* 2mal, englisch —. Hermeneutik und kritik gibt: *a)* griechische dichter etwas über 16 s.; *b)* römische schriftsteller 11 $\frac{1}{2}$  s., dabei auch beziehungen auf deutsche dichter (Wieland, Goethe, r., Grillparzer). Bei den reisebeschreibungen erscheint *Deutschland*; *England* 1mal (Lessing-g-Berlin); *Frankreich* 1mal (7 realisch —); *Griechenland* 10mal; *Italien* 11mal.

Ich möchte sich noch mancherlei feststellen, das uns neuphilologen geben gäbe. Ich weiß nicht, was Paulsen zu diesem verzeichnisse hätte. Ebensovwenig weiß ich, welche antwort man jemand dürfte, der fragt: ist diese form der litterarischen betätigung deren lehrerstandes noch zeitgemäß? Die andeutung einer antwort ist nur die gelegentlich auftauchende notiz zu sein, daß das ganze programm als solches oder umgearbeitet oder erweitert in diesem abschnitt sich in einer arbeit finde, die als buch erschienen ist.

Dr. H. Rogovic, *Französisch-deutsches und deutsch-französisches wörterbuch*. In zwei teilen. Leipzig, Otto Holtz's nachfolger. 1901. In 1 band gebunden m. 3,75.

SCHMIDT'S *Taschenwörterbücher für reise, lektüre und konversation*.  
f. Dr. C. VILLATTE, *Taschenwörterbuch der französischen und deutschen sprache*. Zweite bearbeitung. Berlin, Langenscheidtsche verlagshandlung. 1902. Geb. m. 3,50.

f. Dr. E. MURER, *Taschenwörterbuch der englischen und deutschen sprache*. Ebenda. Geb. m. 3,50.

Dr. v. MEHL, *Taschenwörterbuch der spanischen und deutschen sprache*. Ebenda. Geb. m. 3,50.

Villatte und Murer sind neubearbeitungen des *Notwörterbuchs*, wobei für das französische prof. E. Schmitt-Prudenau und für das englische nicht namentlich bezeichnete mitarbeiter die verlagsbuchhandlung assistiert haben. Die Langenscheidtschen wörterbücher sind bisher nur das spanische neu. Ein vergleich mit einem banden 1. auflage, des *Notwörterbuchs*, zeigt besserungen und erweiterungen. Rogovic scheint im ganzen reichhaltiger, doch hat Langenscheidt zuweilen mehr. Bei beiden fehlt gelegentlich etwas, das

man zu finden erwartete. Langenscheidt hat z. b. *telegraphie* ohne *draht*, aber weder *telegraphist*, noch *telegraphenamt*, noch *telephonist*, noch *teleskop*. Bei Rogivue fehlt *telegraphik* ohne *draht*, sowie *telegraphenamt*, *telephonistin*; er bringt mehr als Langenscheidt: *telegraphenlinie*, *telegraphisch*, *telegraphist*, *telephonieren*, *telephonisch*, *telephonverbinden*, *teleskop*, *teleskopisch*. Langenscheidt hat *automobil*, Rogivue nicht. Bei Langenscheidt ist *chauffeur* im französischen teil auch mit *señores matrocineros* erklärt, bei Rogivue nicht. Rogivue hat im französischen teil *automobile*, das er auch mit *selbstfahrer* verdeutlicht. Im deutschen teil fehlt *selbstfahrer*; bei Langenscheidt ist es umgekehrt. Der deutsch-englische Langenscheidt gibt für *automobil* *motor* im englischen teil fehlt dieses wort. *Selbstfahrer* wird wiedergegeben durch: *carriage driven by its owner*; *autocar*. *Telephone*, *telephon*, *telescope* sind vorhanden; im deutschen teil nur: *telephon*, *teleskop*. Der deutsche teil hat: *telegramm*, *telegraph*, *telegraphie*, *telegraphen*, *telegraphisch*, *telegraphist*; dem entspricht der englische teil; nur *für* wäre für *telegramm*. Bei *cricket* wird auch: *cricket spielen* angegeben. Im deutschen teil fehlt *cricket* (auch bei k.). *Football* fehlt; *fußball* ist da; bei *schlagball* heißt es: *cricket*, *tennis*, *trap-ball*, *tennis* und *base tennis* fehlen im deutschen teil; im englischen stehen sie, *trap-ball* aber nicht. Ebenso fehlen: *base-ball*, *five*, *golf*, *hockey*, *rackets*, *tennis*. Das deutsch-spanische hat: *automobil* und *selbstfahrer*; *telegramm*, *telegraph*, *telegraphieren*, *telegraphisch*, *telegraphist*, *telephon*, *telephonieren*, *telephonist*, *teleskop*; im spanischen teil steht noch: *telescopio* und *fófono* und *telefonema*. Bei den drei wörterbüchern aus dem Langenscheidtschen verlag ist wie die gesamteinrichtung auch die aussprachebezeichnung die bei diesem verlag übliche. Das deutsche hat *lehnwortsprachebezeichnung*. Bei Rogivue fehlt sie ganz. Er hat *besonderheiten*, *namensverzeichnisse* und *tabellen der unregelmäßigen verben*. Die Langenscheidtschen wörterbücher sind handlich und hübsch ausgestattet; Rogivue ist nicht ganz so nett, der druck sehr klein, durch die sorgfältig beigelegten *m*, *f*, *n*, *a*, *ca* usw. werden die augen noch sehr angestrengt. Bei allen diesen taschenwörterbüchern wird man ein gewisses gefühl des unzureichenden nicht los, das aber dem publikum für dessen gebrauch sie bestimmt und geeignet sind, wohl kaum fühlbar wird. Wer ein einsprachiges wörterbuch gleichen preises benutzt, steht sich unvergleichlich viel besser dabei. F. D.

Neumann, Krauses deutsche grammatik für ausländer. Auszug für schüler. Zweite verbesserte auflage. Breslau, J. U. Kerns verlag Max Müller). 1902. 200 s. M. 2,50.

Diese deutsche grammatik ist für schüler berechnet, die eine andere muttersprache sprechen. Es müssen aber in e. schon fortgeschrittene schüler sein, die die deutsche sprache auch schon

beherrschen. Sonst würden die deutsch gegebenen ausführungen schwerlich recht begriffen und leicht verarbeitet werden können. Das buch enthält vieles, was auch für reifere deutsche schüler noch neu und wissenswert ist. Da nun aber die grammatik für ausländer zugeschnitten sein soll, vermißt man blicke in die fremden sprachen. Es würde freilich der umfang dadurch noch vergrößert; jedoch könnte andererseits manches ohne schaden beiseite gelassen werden. Vom verfasser ist schon für die nächste zeit auch ein übungsbuch in ansicht gestellt.

Frankfurt a. M.

Dr. Borne.

A. HUNZEL, *Latium und deutsch*. Ein beitrug zum zeitgemäßen ausbau höherer lehranstalten. Stolp i P., Hildebrand 1902. 79 s. M. 1,50.

Gedanken und ton des buches stammen aus den achtziger jahren. Die vorstellung vom altertum als einer goldenen zeit, längst tot, wird noch einmal totgeschlagen, mit keulen totgeschlagen; und an jene zeit, da schuldreformvorschläge so billig waren wie Brombeeren, erinnert auch, was Lessing „abfall an mensur“ nennt: Die gefahr, „als nation zugrunde zu gehen“, wird in aussicht gestellt, das römertum in abendur und leben wird als der abgrund aller verruchtheit gezeichnet, am schließlich — dem latein 59 statt 68 stunden zuzuwenden und den abfall dem deutschen zu geben; oder mit derselben feder, mit der ein *sonettformzitat* an die wand gemalt wird, werden einem anonymus aus der *Post* seine sprachschritzer mit roter tinte angekreuzt, werden gesagungen der rechtschreibung breit erörtert.

Inles geht die zersetzung unseres alten gymnasiums — man nennt das aufblühen der reformgymnasien — weiter; da heißt es vor allem, in stiller arbeit des tages der realschule soviel innere kraft, soviel eigenen geist schaffen, daß sie einst ihrer großen aufgabe gewachsen ist. Die theorie des schulwesens sollte sich aber den großen fragen der zukunft zuwenden: dem verhältnis der volkschule zur höheren schule, dem unterschied in den bedürfnissen der großen städte und des platten landes, den mitteln, verschiedenen begabungen so einer klasse gerecht zu werden: büchlein wie das vorliegende können uns nicht mehr bieten als die freude an dem warmen eifer des verfassers.

E. ADAMS, *Tuisko oder Tuisto?* Ein beitrug zur deutschen götterkunde. Königsberg, Nürnberg, 1903. 54 s. M. 0,60.

Bei seinem „versuche, den deutschen nationalgott Tuisto (nicht Tuisko) im deutschen göttersystem endgültig festzulegen“, will der verfasser „jede gezwungene und unnatürliche auslegung vermeiden“; er fürchte, daß ihm das weder auf sprachlichem noch auf mythologischen gebiet gelungen ist.

Hortmund

SEBAST SCHWAB

## VERMISCHTES.

### ZUR REFORM DER FRANZÖSISCHEN ORTHOGRAPHIE.

Wie ich in meiner schrift *Die amtlichen schriftstücke zur reform der französischen syntax und orthographie*<sup>1</sup> mittheilte, sollte die durch den erlaß des französischen unterrichtsministers vom 26 februar 1901 angenommene vereinfachung der orthographie durch eine neue kommission weitergeführt werden, und zwar auf grund eines von den h. h. Claret, Bernès, Devinat, Belot dem minister vorgelegten entwurfs, den ich auch in den *N. Spr.* 1902, s. 59, zum abdruck brachte.

Die neue kommission, der leider Gaston Paris nicht mehr angehören sollte, konstituirte sich unter dem vorsitze Paul Meyers im jahre 1903 und beendete im juli 1904 ihren bericht, der jetzt dem minister vorliegt. Der kommission gehörten zumeist die anführer des früheren ausschusses an, besonders der unermüdete schriftreformer M. P. Clairin.

Den sehr interessanten bericht hier abzudrucken, fehlt uns leider der raum — er umfaßt in der *Revue universitaire* 22 seiten. Aber es wird sich wohl lohnen, die wichtigsten punkte des schriftstückes hier wiederzugeben, wenn wir auch gleichzeitig die befürchtung nicht unterdrücken können, daß diese reformen in ihrer gesamttheit schwer durchzuführen werden; man vergleiche dazu die pessimistische äusserung Paul Meyers in der *Romania* 1903: *Le grand obstacle à toute réforme c'est l'Académie française*.

Zunächst ist zu bemerken, daß die kommission auf eine konsequente durchführung einer phonetischen schreibung verzichtete; es sollte keine vollständige umwälzung in der schrift geben, man wollte sich langsam der *phonetischen schreibung* nähern und den weg für spätere tiefgreifendere besserungen bereiten. Häufig konnte man dadurch so einfach machen, daß man auf die ältere orthographie zurückgriff, so daß viele scheinbare neuerungen nur das gute alte wieder herstellen (überflüssige schriftzeichen werden möglichst beseitigt, der *accusatif*

<sup>1</sup> Marburg, bei Elwert, 1901.

eine große einflus zugestanden. — Hiernach werden sich leicht die in folgenden kurz wiedergegebenen vorschläge überblicken lassen.

CHIFFRELSCHRIE AKZENTE fallen fort: *deja*. Der aussprache rechnung tragend schreibe man *je cèlerai*, auch wie *j'épèle* jetzt: *j'apèle*. Von natur lange laute gehen ohne *ˆ*: *île*, *flûte*; auch sonst ist der *ˆ* oft entbehrlich, wie in *aimames*, *qu'il aimat*, *mourut*. Das trema tritt ein statt des entbehrlichen *h* in: *eban*, *trahon*, *cater* (*cachier*).

Für die verwendung der vokale war natürlich das phonetische prinzip nach möglichkeit maßgebend: *fame* (*femme*), *cliant* (*client*), *oriant* (*orient*), *pan* (*phon*); zwar schreckt die kommission vor durchgreifendem ersatz von *en* — *on* durch letzteres zurück, also bleibt *ardent*, aber das adverb *ser*: *ardiment*, *apparent*, wie *constant*. Der *ô*-laut (*leur*, *leur*, *ad*, *cuéllir*) wird etwas vereinfacht wiedergegeben: *seur*, *neu* (*nand*, *ren* (*rom*)). — *â*-laut: wie *du*, *ou* (bis 1740 *deu*, *reu*) wird vorgeschlagen: *nien* p. p. *avoir*, *que j'ave*. — Der falschen aussprache, die sich infolge ungelaufter schreibung einschleicht, wird vorgebeugt: *gajere* *gageure*, *mangere* (*mangere*). — Das ursprünglich gleichbedeutende: *dessein* und *desen* wird nur *desen* geschrieben.

CHIFFRELSCHRIE, besonders unorganische konsonanten, die häufig zu falscher aussprache verleiten, werden ausgemerzt: *cors* (*corps*), *nè* (*nid*), *doi* (*doigt*), *set* (*sept*), etc.; auf ältere formen zurückgeführt sind: *conter* (*compter*), *dont* (*dempter*), *lens* (*temps*); *je prens*, *tu prens*, *il prent*; als objektiv und substantiv heiße es: *différent*; *fond* und *fonds*: nur *fond*. — Wie *de* *des*, so auch *pie* (*pie*) statt *pié* wegen der bindung (wie *pié* à terre).

DOPPELKONSONANTEN VOR STUMMEM ODER DUMPFEN *e* werden meist vereinfacht, der vorangehende offene *e*-laut wird durch *ˆ* bezeichnet: *île* (*iller*), *apèle* (*appelle*), *beure*, *hame* (*homme*), *lame*, *fame* (*femme*), *nête* (*nette*), *jete* (*jette*); doch bleibt *ll* zur bezeichnung der mouillirung: *sille*.

DOPPELKONSONANTEN VOR TÖNENDEN VOKALEN werden im allgemeinen dann beibehalten, wenn sie noch doppelt gehört werden, also besonders in wörtern der gelehrten sprache. *ll*: *allusion*, *illégal*; dagegen, um die fälschlich sich einschleichende mouillirung zu vermeiden, *oculter*, *scutler*, *rucler*; und sonst, wo es die aussprache gestattet: *alumier*, *colègue* etc. — *rr*: ist hörbar und bleibt in: *courrai*, *aquerai*, *mourrai*, in einigen *mots savants*: *irrational*, auch *interregner*; sonst aber (bei *eum*): *corrélatif*, *correspondre*; auch *courier* etc. — *nn* und *nn* werden ähnlich beibehalten: *commotion*, *immobile*, *inné*; dagegen, der aussprache zuheben: *arnai* *loter*, *ennener*; sonst *acomoder*, *comander*; *innée*, *annoncer*. — *cc* fällt, außer wo es doppelt lautet: *oculte*, *oculent*; sonst: *ocuper*, *aquéru*. — *zz* fällt: wie *agréer* heiße es: *agruer*. Auch *tt*, *pp*, *bb*, *ff* werden einfach: *atendre*, *apelt*, *opression* (dagegen *hippique*), *abaye*, *afaure*, dagegen: *addition*, *reddition*. — EINFACHE KONSONANTEN. Was *h* im anlaut betrifft, war die kommission einstimmig der ansicht, es werde eines tages abgeschafft — aber die mehrheit will diese abschaffung ver-

tagen, um keine zu umfassenden reformen auf einmal einzuführen. Also bleibt das *k* im anlaut; für den inlaut *s* oben: *inter* — *g* bezeichnete bisher den guttural-laut (*gant* und den palatal (*gens*); die kommission schlägt vor, es im letzteren fall durch *j* zu ersetzen, *schreibe* aber, dem alten wordbild zuliebe, noch *guère*, *baguer*, obwohl doch *q* sonst stets guttural sein soll; also: *manger*, *mangons*, *oblier*; aber *guère* *guère*, ähnlich wie *arueil*, *éueil*, *cœur*. Späterer zeit bleibe es so behalten hier konsequent zu schreiben: *gérer*, *gêpe*, *cœur*, *arueil* — also *c* und *g* stets nur guttural sind) — *s* soll, wo es stimmhaft, durch *z* ersetzt werden: *roze*, *chaize*, *julaise*; auch *deuzième*, *duzième* (der stimmlose *s*-laut wird nicht so konsequent behandelt; im anlaut late die bisherige bezeichnung, im inlaut bleibt *ss*: *mission*, aber *t* soll im *s*-laut nicht mehr vertreten; also soll es heißen: *aristocratie*, *democratie*, *nacion*, *faccion*; auch *x* soll als lautbezeichnung für *s* wogalen *rousante*; in zusammensetzungen stehe statt *ss* nur *s*: *essentier*, *essence* (der aussprache wegen: *présenté* (*e*)) — Im auslaut bleibt *s* in *2 p* *chansez*, und in *nez*, *assez*, *chez* etc.; dagegen wird zur pluralbildung nur *s* verwandt: *chersus*, *égnus*, *beaus*, *deus*, *bijous*; *x* wird ferner durch *s* ersetzt in *crus* (*verus*), *dux* (*dix*), *prix* (*prix*). Für *n* *meus* und *gn* statt *ign* ein in *peque*, *ognon*, *pignard*, *mignon*; insofern wird zugleich verhindert, daß die durch die veraltete orthographie hervorgerufene falsche aussprache *ognon* — *oñon* weiter um sich greift in *doigner* ist dies geschehen und nicht mehr zu ändern.

In den griechischen lehnwörtern sollen *g*, *th*, *ph*, *ch* durch *i*, *t*, *f*, *ch* vor *e* und *i* (wie schon in *kilomètre*) durch *k* ersetzt werden: also *archéologue*; anlautendes *h* (als ersatz des *spiritus asper*) bleibt, da sonst das *k* im anlaut nicht fallen soll.

Man kann sich, überblickt man die eben kurz skizzierten vorschläge, nicht verhehlen, daß sie gelegenheit zu teilweise berechtigten angriffen bieten. Aber bedenkt man, daß mehrere dieser vorschläge notgedrungen kompromisse sein mußten, und daß in der kommission nach stimmenmehrheit entschieden wurde, so wird man manchen inkonsequenzen erklärlich und verzeihlich finden. Hoffen wir mit der kommission, daß mit der vorliegenden arbeit die reform der französischen orthographie noch nicht abgeschlossen sei, und daß, nachdem so das wichtige werk ein gut stück gefördert worden, in absehbarer zeit ein weiterer schritt uns dem endziel, einer rein phonetischen schreibweise, abermals näher bringen möge. Der kommission hiermit zum abschluß ihrer recht schwierigen arbeit unser herzlichstes glückwunsch dargebracht.

Ob nun diese arbeit den gewünschten nutzen haben wird, das hängt von der entscheidung des unterrichtsministers ab; hoffentlich läßt er diesmal den entwurf nicht durch die akademie rückwärts verkehren. Würden aber diese reformen in den schulen obligatorisch eingeführt, so wäre es nötig, den ganzen sprachschatz daraufhin durchzuarbeiten.

und ein orthographisches wörterbuch herzustellen. Nach diesem mußten wir uns dann wohl in unseren deutschen schulen richten. Einstweilen aber, meine ich, könnten die behörden uns jetzt schon gestatten, die aus dem französischen ministerialerlaß vom 26 februar 1901 sich ergebenden erleichterungen auch unseren schülern zugute kommen zu lassen, indem wir die dort niedergelegten vereinfachten regeln lehren. Allerdings würde da im anfang etwas durcheinander gehen; das ist aber nicht zu vermeiden, und der gewinn an zeit und arbeitskraft wird uns gewiß für eine hie und da etwa auftretende unsicherheit im gebrauch mancher formen reichlich entschädigen.

Lernshult

H. Heim.

## ON STANDARD ENGLISH PRONUNCIATION

### The Pronunciation of *r*

Scientifically speaking, there is really no such thing as an absolute standard of pronunciation, in English or in any other tongue: as no two persons are just alike physiologically or psychologically, it is inconceivable that any large group of individuals should speak in exactly the same way, even supposing — what is likewise hardly possible — that they had all had the same model to imitate at the beginning of their linguistic activity. But for practical purposes, and especially in pedagogy, we are often obliged to assume a general and fairly consistent standard; it would hardly do for a teacher of German to pronounce *g* as a fricative in *ew'ge*, *königreich* and as an occlusive in *ew'ger*, *königlich*, even though this particular refinement has been officially recommended for the stage. Sachs, *Deutsche Bühnenaussprache*. Köln, Adu, 1901.

One of the most troublesome points in modern English is the pronunciation of vowel *r*, that is, an *r* not immediately followed by a vowel-sound, as in *third fourth*. In the treatment of this *r*, leaving out of account such Scotch and Irish dialects as use a vibrant [*r*] for *r* everywhere without regard to phonetic environment, it is necessary to distinguish at least five different forms: (1) it becomes the vowel [ə], as [*hiə*] *hears*; (2) by assimilation there is formed a simple vowel, long if stressed, as [*wɑː*] *word*; (3) the weakened *r* is reduced not to the dorsal vowel [ə] but to the corresponding apical one *a*, which differs but little from the consonant [*r*], being formed with the tongue-point raised nearly into the *r*-position, as [*hiə*] *hears*; (4) the vowel into which the *r* has been absorbed is apical throughout, as [*wɑː*] *word*; (5) there is developed a diphthong having for its second portion an apical modification of the first, as [*wɑː*] *word*.

All these different forms are of course not generally used by the same person, nor for every vowel. (1) and 2 are the ordinary ones in southern England and in certain parts of America, especially

Massachusetts and many of the southern states; (3) is employed together with (4) in a large part of England (according to Lloyd, *Northern English*, Leipzig, Teubner, 1899, and together with (4) or (5) or both in many parts of the United States. The forms (1) and (2) are used regularly in connection with the close vowels *i, u*, as in *hears, moor*, often with the medium ones *e, o*, as in *wears, worn*; rarely with *a*, as in *hard*. One of the two assimilated forms (2, (4) is generally assumed by the open vowels *a, ɔ, ɒ*, as in *hard workers*, and sometimes by the medium ones. The form (5) seems to be comparatively rare, at least in the eastern states; so far as my observations go, it is used chiefly in connection with *a* and *ɛ*.

Inasmuch as the apical vowels represent a stage of development intermediate to the Londonese dorsal vowels and the dialectal (or older English) *[r]*, and since these sounds may be distinctive for example in *alm* — *arm*, *formally* — *formerly*, it might seem that the pronunciations (3), (4) would be preferable to (1), (2) in standard English. Nevertheless I agree with Michaelis' view (*Matre phonique* 1904, XIX, 97) that the *r*-modified vowels do not need to be included among the sounds of standard English, at least so far as foreigners are concerned, for several reasons.

In the first place, persons who do not use the apical vowels generally have no difficulty in being understood by those who do. Then it is well known that foreigners usually pronounce our *r* too strongly; so that the use of dorsal vowels instead of apical ones, for example in *hears* etc., would to a certain extent counteract this disagreeable effect, and would in any case be a great improvement on the employment of *r* or *[r]* before consonants. And finally, there are some English-speaking persons who substitute the apical vowels for the corresponding dorsal ones, pronouncing *Ala's father* etc. *aulers farther*.

Consequently it seems best to consider the *r*-modified vowels as imperfectly distinctive in English, much like *[h]* in French (*hauteur* — *est auteur*), and their use as optional rather than necessary even for such foreigners as wish to pronounce our language "correctly." I should therefore represent as follows in standard English the words given above: for the close vowels *[hiəz, muəz]*, for the open ones *[hɑd wɔkəz]*, for the medium ones *wɛəz, wɔən* or *wɛɪz, wɔɪn*, in this last case the diphthong seems preferable to a simple long vowel because it prevents the confusion of *pores* — *price*, *stared* — *saucer*, *floor* — *flair* etc. I may add that personally I favor the use of apical vowels and am inclined to think, after several years' observation, that they represent the predominant form of American English; but perhaps I am unduly prejudiced by reason of the occurrence of these sounds in my own dialect.

New Haven, Conn.

E. H. TURNER

## ERWIDERUNG UND ANTWORT

*De Henri, d'Henri, usw.* Was ich auf S. 379 und 380 gesagt habe, wird in nichts und gar nicht irgendwie erschüttert. Der Kampf gegen den Nimbus der großen Anfangsbuchstaben für den heiligen Krispin ist ein Streit um des Kaisers Bart.<sup>1</sup> *Comme une feuille à une autre* ist richtiger wie *à l'autre*. Möge Geyer sich den Kothurn seines Selbstbewußtseins um eine beträchtliche Sohle niedriger machen!<sup>2</sup> In dem *forte force* qu'ils s'attachent exclusivement à des picards, ce système n'a pas l'inconvénient — comme unbedingt für *parce que* verlangen zu wollen, ist unhaltbar. Von gebildeten wird unbeanstandet gebraucht, ist also völlig richtig (möge G. nur nach Paris fahren und hören!): *On se donne volontiers des sobriquets. Sans apprendre un seul mot picard l'enfant indik. Les patois se nuancent de village à village — De village à village* ist dreimal absolut möglich. Un grammairien préférerait sans doute d'un village à l'autre; Geyer a la main, comme beaucoup d'étrangers, de vouloir être plus français que les Français. Neuf sur dix de ces derniers ne trouveraient rien à reprendre à l'expression que j'ai employée. — *beau legume* wendet z. B. an Léon Bailby in *La Presse*, nr. vom 5. 9. 1864. Amman & Coutant nagen in ihren geschichtsbüchern nie anders als *d'Henri*, dgl. Gaulot in den *Recits des grands jours de l'histoire* (nr. 19). Sind das etwa ungebildete? Blassets berühmter engel weint meiner Meinung nach „an“ dem monumente, möge G. sich den pausbäckigen kleinen mann in Amiens ansehen.

Mein gegner will das urteil eines schriftstellers hören. Man schreibt mir: *Tout ce qu'on vous reproche est absurde*.

FLEMMING,

*De Henri*, und nicht *d'Henri* ist trotz alledem die unsorgfältigste aller allein übliche form. Ich finde dies nicht nur in mir augenblicklich vorliegenden französischen schulgeschichtsbüchern, nämlich bei Lanchet-Pinard und bei Pouthins, von denen das erstere auf dem titel in beisatz hat: *à l'usage des cours complémentaires et les candidats aux brevets de capacité*, und das zweite: *redigé conjointement aux programmes prescrits pour les écoles normales primaires*, also in werken, die von der offiziellen schulbehörde den examens-kandidaten an die hand gegeben werden, und die somit doch wohl auch hinsichtlich der sprachlichen form als mustergültig anzusehen sind; ich finde dies auch bei berühmten anderen geschichteschreibern, wie Thierry, Lamézy, Duruy usw., dgl. in französischen lesebüchern, wie den *lecteurs choisis* von Lhomme et Petit (ebenfalls *à l'usage des lycées et collèges* verfaßt), und schließlich auch bei den namhaftesten literar-

<sup>1</sup> Vgl. Joliet (*Grand Almanach Dupont*, 25. oktober 1894).

<sup>2</sup> Utrigens heißt es auch: *O dieses französisch* (kein ei)!

historikern, bei Doumic, Pellissier, Lanson usw. Auch die neuesten französischen dictionnäre von Larousse und von Larive et Fleury setzen vor *Henri* stets die nicht-apokopirte form *de*. Alledem gegenüber sind die von Fleinmann für *d'Henri* beigebrachten vereinzelt belg., quantitativ und vor allem qualitativ einfach lächerlich.

Bezüglich der übrigen stattigen punkte, die in der von Fl. z. wollten form, wie bereits in der betreffenden nummer erwähnt, dem *bonum genus dicendi* oder doch einem unelässigen stil angehören, ist jede weitere debatte zwecklos, zudem auch vollständig überflüssig. Wozu den bewußten „neun“ gehören will, *habeat sibi!* Ich bin ganz der „zehnte“, dessen geschmack etwas kritischer angelegt ist, und in einem großen unterschied darin findet, ob eine von der literarischen sprache nicht allgemein anerkannte wendung oder syntaktische eigentümlichkeit von einem nationalen gebraucht werden oder von einem ausländer. Was bei dem einen unter umständen natürlich sein kann, macht bei dem anderen den eindruck des gezierten oder des lächerlichen. An einem berliner, der in seinem ihm eigenen jargon spricht, wird niemand etwas absonderliches finden, wenn auch „berlinisch“ so lange nicht ohne weiteres = deutsch ist; der franzose dagegen, der sich in berliner ausdrucksweise erzeuhen wollte, würde nicht nur vor dem übrigen deutschland, sondern auch vor philologisch gebildeten wirklich deutsch-kundigen landsleuten lächerlich und *faux* wirken. *Si duo faciunt idem, non est idem*. So können auch weder die in der hant des augenblicks hingeworfenen zeitungsaufsätze noch das boulevard-französisch unbedingt als vorbildlich gelten. Haben die französischen sprachbeistände des herrn Fl. diesen nicht darüber belehrt — oder wissen sie es vielleicht selbst nicht? —, daß eine gewisse art des „style parisien“ keineswegs identisch ist mit „style français“, und daß ernste und bedeutende litterarhistoriker in der provinz wie Paris selbst diesen „style parisien“, mit dem besonders eine gewisse klasse junger litteraten paradiert, beständig zum gegenstand ihrer kritik und ihres spottes machen? Die stattliche reihe berufener und ernst zu nehmender litteratur- und sprachkenner, die von der geistigen elite des französischen volkes sozusagen einstimmig als ihre bedeutendsten vertreter anerkannt sind, ein Lanson, ein Faguet, ein Brunetier oder auch in der Schweiz ein Thulicium usw. und der von ihnen vertretene stil sind darum für mich ungleich maßgebender als der „herr „schriftsteller“ des herrn Fl. Wenn also herr Fl. auch ein ganzes heer von boulevard-franzosen in bewegung setzt samt den gar nicht hoch genug zu verehrenden „eltern unsrer schülerinnen“, so wird er dadurch doch den wert seiner arbeit, der er eine ganz ungeheuerliche Wichtigkeit beizumessen scheint, nicht um ein iota heben; denn herr Fl. scheint vergessen zu haben oder vergessen zu willen, daß es sich nicht nur um die paar lächerlichen sprachlichen punkte handelt, der endlose erörterung ihm nicht weniger zuwider sein kann als me-

sondern darum, daß hier unaußende form der äußeren darstellung, die dabei auf schritt und tritt mangel an ausgefühl verrät, hand in hand geht mit völliger leere des inhalts. Diesen gesamtindruck, zu dessen konstatairung mich herr H. aufs neue nötigt, mögen die leser der N. Spr. durch eigene lektüre der von mir rezensirten schrift gütigst selbst kontrolliren.

Eud. Dürkheim (Hfz).

LUDWIG Geyer.

#### ZU MEINEM BRIEFE AN HERRN PROF. WOLFROMM.

Der ankündigung im vorigen heste entsprechend, lege ich hiermit die bemerkungen vor, die herr prof. A. Wolfromm dem abdruck meines briefes n. 394 der Revue de l'Enseign. l. riv. beigelegt hat. Er sagt:

*J'ai publié en entier, sans la moindre hésitation, la lettre de M. VICTOR, et ne vois aucun inconvénient à ce qu'il la reproduise dans les NEUVEREN SPRACHEN, surtout s'il veut bien y ajouter ces quelques lignes.*

M. Victor fait appel à mon impartialité, cela m'étonne, elle me paraît incontestable, et les articles publiés jusqu'ici sur la BATAILLE DES MÉTHUENS en Allemagne en fournissent la preuve. Du reste, je me suis nettement prononcé la dessus à plusieurs reprises, et ma ligne de conduite ne changera pas à l'avenir.

J'ai cité alternativement les deux partis en présence en retraçant les différentes phases de la lutte engagée entre les partisans de la réforme et leurs adversaires. Ces derniers ont la parole en ce moment et pour le motif indiqué; les premiers auront leur tour: c'est la meilleure preuve d'impartialité.

Et cependant M. Victor semble conserver quelques doutes à ce sujet, en me reprochant de signaler la RÉSERVE portée par les réformateurs, sans en donner les raisons.

Il me permettra de lui faire observer qu'en parlant de cette RÉSERVE j'ai simplement constaté un fait - dont il reconnaît lui-même l'exactitude. S'il avait patienté quelque peu, il aurait bientôt trouvé dans la REVUE une partie des raisons qu'il vient de donner. Il préfère les voir publier dès maintenant; je ne demande pas mieux, tout en espérant que M. Victor voudra bien me laisser libre de disposer les matériaux en ses possessions, suivant le plan que je me suis tracé.

Je ne le remercie pas moins de sa lettre qui cependant, me laisse un regret: c'est que M. Victor n'ait pas jugé à propos d'exposer TOUTES les raisons de son silence. Il ne m'appartient pas de juger la polémique de ses adversaires dans cette BATAILLE DES MÉTHUENS, mais on peut trouver fâcheux qu'une question d'amour-propre nous prive d'arguments décisifs, de preuves définitives; je me serais fait un plaisir de les publier dans la REVUE.

*En France, sans doute, nous ne connaissons ni les personnes, ni les choses auxquelles il est fait allusion; mais l'occasion semble tenir pour mettre les choses au point. Si M. Victor ou ses collaborateurs ne croient pas devoir le faire, peut-être quelque ami de M. Koschwitz voudra-t-il bien se charger de ce soin: nous leur offrons ici, aux uns et aux autres la plus grande hospitalité.*

Zunächst wiederhole ich herra Kollegen W. den in vorstehendem gestatteten dank für die aufnahme meines briefes in seine zeitschrift. Sodann ein paar worte zur sache selbst.

Herr prof W findet in meinen worten zu seiner verantwortung einen appell an seine unparteilichkeit, die sich als unanfechtbar erwiesen habe, während ich ihm einige zweifel daran zu hegen schreibe. Ich habe hierauf nur zu erwidern, daß ich das gerade gegenteile in meinem briefe mit deutlichen worten ausgedrückt habe „dass in der erfüllung Ihres auf n. 343 gegebenen versprechens größter unparteilichkeit im geringsten zu zweifeln“ usw. Natürlich habe ich auch herra W. nicht zu einer änderung seines vorgehens bewegen oder ihn in der freiheit, seinen stoff nach dem entworfenen plane zu ordnen irgendwie beschränken wollen. Es schien mir nur bei der wiederholten konstatazion unserer und insbesondere meiner reserve, nun auch in der *Revue* erwünscht, meinerseits schon jetzt „daran zu erinnern“ daß diese reserve von uns angekündigt und begründet worden sei. Das bedenken lag doch nahe, daß die leser der *Revue* aus unserem mit den berichten dieser *Revue* gegenüber fortgesetzten schweigen falsche schlüsse auf unsere haltung ziehen könnten.

Einen zweiten punkt in herra W.'s nachschrift verstehe ich nicht. Herr W. scheint zu glauben, daß ich mich aus „eigennützigem“ hinterbestimmen lassen, nicht alle gründe meines schweigens auszulandersetzen. Der einzige grund war der angedeutete: die akzente gegen einen streit, bei welchem die person des gegners von der sache nicht zu scheiden ist. „Auf das gebiet persönlicher anscheininsinuationen und gehässigkeiten begeben wir uns nicht.“ Nimmt der gegner entschieden und beharrlich hier seinen stand, so mag er das selbst für sich behaupten. Das ist für mich keine frage der eigennützigkeit sondern der selbstachtung. Mehr über die „personen“ hier zu sagen sehe ich keine möglichkeit. Die „dinge“ sind keine sachlichen frage der methode o. dgl., sondern vorgänge, die mit dem persönlichen gegensatz in engster beziehung stehen und für das fachpublikum gleichfalls ohne interesse sind. Sie ihm vorzuführen, ist nicht an geringsten meine absicht. Wollen es die freunde des verstorbenen prof Koschwitz tun, so werde ich das unter allen umständen *betruer* zu befürchten habe ich davon nichts.

W. V.

## ZWEI LESEFRÜCHTE.

1 Aus einer besprechung von V. Dornas Übersetzungen: A. R. J. Argots *Betrachtungen über die bildung und die verteidigung des reichthums* und A. Fergusons *Abhandlung über die geschichte der bürgerlichen gesellschaft*, beide eingeleitet durch H. Waentig (professor für staatswissenschaft in Münster), von W. Hasbach (professor für staatswissenschaft in Kiel), *Deutsche Literaturzeitung* XXV, nr. 46:

„W. betont sehr richtig, daß der beschäftigung mit der nationalökonomischen litteratur noch eine andere schwierigkeit entgegensteht. Wie reich die sprachkenntnisse nur der wenigsten studenten<sup>1</sup> aus, um französische und englische schriftsteller — solche kommen ja vorzugsweise in frage — mit einiger genauigkeit zu lesen. Der referent hat dies aus erfahrung machen müssen. Sie ist um so betrübender, als die auf die erkennung der sprachen an unseren höheren schulen verwandte arbeit sehr beträchtlich ist. Die italienischen, nordamerikanischen und russischen nationalökonomien sind häufig mit drei und vier sprachen verfaßt.“

2 Aus einem eingesandt: „Das stolze volk der übersetzer“, von Richard Schaukal in Wien, *Das Literarische Echo* VII, nr. 4:

„Dies wort eines geistreichen freundes gab mir zu denken. Ihr dachten! — er ist ein pole — seid so stolz darauf, daß ihr die ganze weltlitteratur durch eure behenden übersetzer der deutschen literatur einverleibt habt, wie die phrase besagt. Habt ihr sie wirklich eingelesen? Glaubt ihr das? Befragt euch strenge. Ich sage dir: um den Shakespeare!“

„Ich, dem in jenem momente eine ganze reihe fleißiger und geübter übersetzer durch den kopf schoß, gab ihm nach kürzestem blicken recht, ganz recht. Es ist so. Wir sind sehr mit unrecht bloß auf unsere zahllosen übersetzer; wir bekunden so nur unsere geistlichen wählischen ästhetischen einsichten.“ W. V.

## LONDONER FERIENKURSE 1905.

Es geht uns der nachstehende prospekt zum abdruck zu, den wir flüchtigster beachtung empfehlen. D. red.

*University of London.*

Holiday Course for Foreigners, 1905.

The first Holiday Course for Foreigners was held in 1904 and the Senate has empowered the University Extension Board to arrange a similar Course in the Summer of 1905. The University Extension Board has appointed a Special Board to make the necessary arrangements.

<sup>1</sup> Wie Hasbach hervorhebt, müssen „die meisten junger“ der nationalökonomie „nicht sie, sondern die rechtswissenschaft als hauptfach betrachten“.

ments, upon which, through the Teachers' Guild of Great Britain and Ireland, teachers in secondary schools are represented.

The Course will be under the direction of Professor Walter Ripmann, M.A.

The full Course will last nearly five weeks, from July 17th to August 18th, and the fee will be £ 3. Students can also take a shorter Course from July 31st to August 18th, the fee for which will be £ 2.

The number of students will be limited to 150 attending the full Course, and to an additional 100 attending the shorter Course; students should therefore make early application, which in every case should be written in English. Tickets will, in the first instance, be allotted on June 1st to those who have previously made application, and if after that date there are any vacancies, these will be filled in the order in which applications are received. *Students cannot be admitted after the Course begins*, and tickets should be obtained before July 1st at the very latest. Each ticket will be numbered to indicate the seat reserved for the student at lectures.

Special arrangements will be made to suit the convenience of foreign governments who are officially sending students to the Course.

Arrangements cannot be made for students who are only beginners in the study of English and have no conversational knowledge of the language.

Details of the lectures and classes, and forms of application for admission and for accommodation, may be obtained by interested students on or after May 1st. All communications referring to the Holiday Course should be addressed to:

*The Registrar of the University Extension Board,  
University of London,*

*South Kensington, London S.W.*

and the words "*Director of the Holiday Course*" should be written in the top left corner of the envelope.

#### MITTHEILUNG.

Wie uns aus Hannover gemeldet wird, bezieht der dortige Verein für neuere Sprachen, gegründet 1880, am 10. Februar sein 25. Stiftungsfest. Es ist eine öffentliche Feier geplant, zu welcher prof. dr. K. Sackmann aus Brandenburg, ältestes Ehrenmitglied des Vereins, den Festvortrag (Lehrer Nizza und seine Sprache) zugesagt hat. Ein Festessen wird auch angeschlossen. Man hofft auf den Besuch zahlreicher Gäste, da gerade in dieser durch die Bemühungen des Vereins, namentlich seines Ehrenpräsidenten prof. Adolf Ey, der erste allgemeine deutsche Neuphilologentag in Hannover abgehalten wurde. — Zu weiterer Auskunft ist prof. dr. Kasten, Hannover, Lavesstr. 63, bereit.

D. 24

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XII.

FEBRUAR 1905.

Heft 10

## GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Fortsetzung)

### 11. *Combinations whose first Element is Nasal.*

It is evident that the class of combinations named in the heading of this section will demand sub-classification according to the nature of the second element of the compound. And the same remark will apply to all the five remaining classes of combinations, as tabulated in No. 8. For the present set of combinations this sub-classification may be exhibited and exemplified as follows. Under the title of each sub-class will be found on the left-hand side of the page a list of all the possible combinations which can be produced from it, with the non-existent combinations in brackets. On the right-hand side will be found examples of the existent combinations.

#### (1) 2nd Element = *Another Nasal.*

an, am, an, ap, (ag, ar)	remnant, pannug, hangman, long-nosed
--------------------------	--------------------------------------

#### (2) 2nd El. = *Homorganic Toned Consonant (not nasal).*

ay, mv, mb, nl	tramway, triumvir, ember, finely
• ad, na, (ng)	pancy, pin them, inroad
• nd, ng	banion, ending, anger

#### (3) 2nd El. = *Homorganic Toneless Consonant.*

ay, mf, mp, ns	somewhat, shantight, empire, pen-sive
ay, nf, nt, nk	parenthesis, notation, tincty, banker

(4) 2nd. Fl. — *Heterorganic Toned Consonant* (not nasal).

ml, md, mz, mɹ	primly, come then, flimsy, rammed
nj, nd, ng, (nʒ), ɲw	commune, someday, tramman ringworm
nw, nv, ul, ug	onward, invite, inborn, engage
ɲv, ɲb, ɲl, ɲd, (ɲʒ)	strong-voiced, songbird, ring sing this
ɲz, ɲt, ɲj, ɲl	sings it, long-room, hang you, no dove

(5) 2nd Fl. = *Heterorganic Toneless Consonant*.

mθ, ns, nf, nt	something, Samson, dumbled tomtit
mk, nw, nf, np	lambkin, pinwheel, painful, pang
nk, ɲw, ɲf, ɲp	pencease, spinning-wheel, wrought pingpong
ɲθ, ɲs, ɲf, ɲt	lengthy, alongside, kingship, tongue-tip

It may be shewn arithmetically that the possible number of combinations in this class (geminate excluded) is 63. They are all displayed in the above list; but five of them are in brackets, as having no example in actual English. An example is given of each of the remaining 58, and they are divided into 5 sub-classes, in an ascending order of complexity. The chief feature of the whole class is again that hostility to English to long and audible glides between consonants, which lies at the root of its habits of diphthongisation.

(1) Even the first and simplest sub-class (nasal plus nasal) will illustrate this in some degree. It has already been noted (No. 7) how feebly *m*, *n*, *ɲ* are distinguished to the ear when they are uttered simply through the nose, with a shut mouth. At a short distance they become indistinguishable from each other. But when an oral vowel is added to them, as in the syllables *em*, *en*, *ey*, there are few sounds in existence which the ear more readily or sharply distinguishes. The same is true when the vowel follows the nasal; and still more when the nasal stands between two vowels; because the vowel connexion is then doubled. These facts carry with them two

remarkable conclusions, (1) that the most salient differences of *m*, *n*, *y* are created neither by nose-articulation nor by nose-resonance, for the nose usually does little more than tell us that they are nasal; and (2) that the resonances which commonly distinguish *m*, *n*, *y* for us, arise in the mouth, and form no part of the held consonant at all. They occur either before it, or after it, or both. They are not nasal glides at all, but oral glides; and a little investigation shows that these oral on-glides and oral off-glides of *m*, *n*, *y* are very closely related to the oral on-glides and off-glides of *b*, *d*, *g*. This is proved *prima facie* by simply stopping the nose, and then attempting to pronounce the syllables *em*, *en*, *ey*, or *eme*, *ene*, *eye*. The *m*, *n*, *y* are changed instantly and exactly into *b*, *d*, *g*. A change so striking and important demands examination in detail. It is easy to see that the greatest change which has taken place is confined entirely to the nose; for it consists in the substitution of a complete stoppage and silence in that organ for a current of musical tone. The oral glide does not indeed remain quite unchanged, but the change is not radical. The series of positions (and therefore of sounds) which the oral organs produce, in closing to (or opening from) the *m*, *n*, or *y* closure, are precisely those which they produce in closing to (or opening from) the *b*, *d*, or *g* stop respectively. The only difference lies in the relative energy and speed of certain parts, both of the on-glide and the off-glide. The sounds of oral arrest and of oral release, which respectively create the applosion and the explosion of the stop, are not totally wanting in the arrest and release of the nasal, but they are so much feebler that they no longer produce in the ear that special sensation of percussion, which gives to the plosive its chief acoustic quality and also its name. And in those parts of both glides which just adjoin the percussion, there is evidently a much fiercer friction in the plosive than in the nasal. But these differences melt away rapidly as the off-glide proceeds, and are quite at an end before it is terminated. The successive elements, therefore, in the oral glides of *m* and *b*, of *n* and *d*, and of *y* and *g* are always identical in nature, though they vary considerably in energy and

speed, at certain parts of their course. It was hardly necessary to examine these oral glides of *m*, *n*, *ŋ*, so minutely, for the purpose of exploring the glides between nasals in English for in all English combinations of this kind, the diphthongising tendency is so strong that all intervening oral glides are crushed out. The acoustic transition takes place solely in the nose, and is marked only by the relatively slight transitions which are possible to a purely nasal resonance. The mechanism by which this destruction of the intermediate oral glide is carried out in English is extremely simple: it consists mainly in forming the oral closure of the second nasal before releasing the oral closure of the first. Therefore in English, during the transition from nasal to nasal, the nose alone speaks; the mouth is absolutely silent. But it is not always so in other languages. It often happens, on the contrary, that there is a greater or less hiatus between the oral release of the first nasal and the oral closure of the second. In that case there is, of course, a greater or less emergence of the off-glide of the one, and the on-glide of the other, — not in their entirety but at their thin and more frictional ends. There is clear evidence of this state of things at a certain point in the developement of the French word *âme*, from the Latin word *anima*. The *i* drops out, and the *a* becomes *e*, according to rule; and the accepted spelling is therefore for a long time *ame*. But there is a notheworthy spelling *ainmus* (for *ame*) in a 12th cent. MS. of a translation of a sermon of St. Bernard's where the *r* seems certainly to represent the frictional oral glide above described.

But when, as in English, the two nasals are completely diphthongised, the intermediate oral glides completely disappear: the mouth remains shut and silent from the closure of the first nasal to the opening of the second. Only the nose speaks and any glide from the one nasal to the other must be sought solely there. This glide is more audible to the speaker than to the hearer. It may be fairly doubted whether the ordinary listener ever pays any attention to it: for to him the most salient features of the two nasals are the on-glides, oral and nasal, of the first, and the off-glides, oral and nasal, of

second. These tell him all he wants to know, more clearly and more powerfully, than the intermediate nasal glide. Nevertheless the intermediate nasal glide exists, and its main features can be described.

The nose-passages is irregularly shaped, but very elongated; and the pitch of its resonance shews that it obeys pretty closely the law which governs the resonance of pipes and tubes. There is a good phonogram of nasal resonance by H. Hermann in *Pflügers Archiv*, 1890, which shews a pitch of about 2200 vib. per sec. That is also the pitch of a tube or pipe, 3 inches long; which is practically the ordinary length of the nose-passages. The distance from the anterior to the posterior nares is indeed somewhat less than that; but there is a supplementary passage, leading backwards and downwards from the posterior nares, between the velum and the walls of the pharynx, which prolongs the tubes, more or less, as a resonant instrument. When the velum hangs short and perpendicularly, the tube opens rapidly into the general cavity of the pharynx, and the effective prolongation is small: but when it is drawn back, so as to leave a narrow passage between a large part of its length and the back-wall of the pharynx, the prolongation is effectual, and can be made to cause a difference of 5 semitones in the resonance, thus shewing an effective prolongation of about an inch.

The kind of resonance just spoken of is the only sound which is at all audible in the held part of *m*, *n*, *y*, in addition to their musical pitch; and it can only be heard separately and clearly when the sounds are whispered. It is then found that the highest resonance is that of *n*; the next is that of *m*, about a semitone lower; and the lowest is that of *y*, about 8 semitones lower still, but varying a semitone both ways. The verdict of the ear upon such only half-musical sound needs confirmation. But it seems to be forthcoming, when the articulations are carefully scrutinised. In the articulation of *y* the back of the tongue is in the "high" position, and presses the velum back into exactly that place wherein it most effectually prolongs the nasal passage, and lowers the resonance. But when *m* is articulated, there is no upward and backward

pressure from the tongue. The tongue is in a perfectly neutral position, and if there is any pressure, it is a widening pressure, proceeding from the air-current hurrying to the nose. Consequently the tube is considerably shortened, and the resonance raised. The same causes operate, rather more strongly, when *n* is articulated: for this process necessitates the lifting of the front of the tongue and a corresponding withdrawal of substance from the back. The back falls, and the inner prolongation of the nose-passage is free to open and shorter itself more than before, thus again raising the resonance, though more slightly.

There is always, therefore, a slight glide of nasal articulation and resonance between two nasal consonants, however closely they may be diphthongised. This is perhaps audible to the listener, when *y* is one of the consonants concerned, and still more certainly, when the second consonant commences a stressed syllable, as in *unmake*, *nursing mother*, *omniscient*, etc. But the fact remains that two nasals, combined in the English way, are differentiated to an auditor much more by their external than by their intermediate glides.

Perhaps it is by way of reaction against this vague demarcation of the two consonants that parasitism sometimes sets in between them. Nothing is easier than parasitism in such a case. Take, for example, the O. F. spelling *clapper* from Lat. *damnare*. Two things seem to be unquestionable: (1) that this spelling was meant to be as phonetic as possible; but (2) that this *p* was really something very different from the bilabial sound usually indicated by that symbol. Parasites are not introduced to make pronunciation more difficult, but easier. A real *p* would have had quite an undesired effect. But if this so-called *p* was pronounced entirely through the nose, the mouth being kept shut and silent, as before, during the whole *mpn* combination, this curious parasitic sound may have been felt to be a comfortable pause and *point d'appui* between the too merged *m* and *n*.

There is no difficulty whatever in making the sound required, which is simply a nasal stop. We have it in English in slurred pronunciations of words like *hempen*, *Lenton*, *drunken*.

which I can only write *hɛmpm*, *lɛntn*, *dragky*, for want of a symbol for this nasal stop. The *p t k* in these words, however, are only most distantly related to normal *p t k*. They are all apploded and exploded solely in the nose; they are so nearly alike that the best ear could not distinguish them, if heard as isolated sounds. But this auditory difficulty is solved in actual speech by customary association: the sound which forms the toneless stoppage of an *m* is inferred by the ear to be, as usual, a *p*: whilst the toneless stoppages of *n* and *ɣ* are similarly inferred to be *t* and *k*. But the speaker, if he takes the trouble to observe, knows that this distinction is unreal, and merely inferential.

It is difficult to see how the O. F. *dampner* could evolve itself out of Lat. *dampare* without passing through an intermediate \**dambner*, which seems, however, to have left no record. But this *b*, again, would only be in a remote and unimportant sense labial: it would be simply the toned form of the nasal stop, and would be apprehended as a *b*, only because it formed the conclusion of an *m*.

(2) The second sub-class contains 11 possible and 10 actual combinations. Three of these may be spoken of simultaneously. They consist of the nasal and its homorganic toned stop, *mb*, *nd*, *ɳg*, e. g.: *ember*, *ending*, *anger*. In English these combinations are completely diphthongised: the mouth is kept absolutely shut, and nothing takes place in the mouth, at the transition from nasal to plosive, except a reinforcement of constricting pressure (to resist and delay the oncoming explosion), till the explosion itself occurs. Otherwise these glides are entirely nasal: they consist simply of a nasal closure, produced by lifting the velum at the point where it is already nearest to the opposing wall of the pharynx. This point has been shewn already to differ a little for each of the three nasals. But a nasal closure possesses the same features which belong to other closures. It is never absolutely instantaneous: there is a measurable time during which the constriction is closing. During this time the sound of the nasal becomes rapidly more frictional, until the completed closure cuts it off altogether. This proves the existence of nasal fricatives, formed behind

the velum, and analogous to the nasal stops mentioned in the last paragraph but one. A practised phonetician can produce them instantly. These are not just the same sounds as those usually denominated the toneless *m*, *n* *y*, which do not rank strictly as nasal fricatives, but as nasal aspirates. Their articulation does not yield audible friction till the breath is forced. It is an interesting but probably insoluble question, which of these sounds is represented by the *h* in *O. E. hnutu*, etc.

E. A. Meyer's figures for *mb* in *crumble* (*Eng. Language* p. 79) shew the length of the *m* to be somewhat more than normal (.117 v. .107 sec.), but that of the *b* to be only .028 sec., as compared to a usual medial length of .102. Even if this extreme shortness of *b* be doubted, the total length of .145 sec. shews a considerable reduction of length in a diphthongised *mb*, and therefore probably also in a diphthongised *nd* or *yg*. But it would be rash to conclude that the interconsonantal glide is appreciably affected by this shortening. Glides are very much less capable of being reduced below a normal length than any kind of consonant is. For they are composed of a large number of successive parts, none of which can be omitted; whilst it is always possible to omit a large fraction of any homogeneous sound of moderate length, without changing its phonetic character. A careful inspection of Meyer's table of labial glides (*Eng. Language* p. 54 and 53) reveals an extraordinary average constancy in the length of glides, whether the adjacent sounds are naturally long or short, and whether they are pronounced slowly or quickly.

The three combinations, *nd*, *nz*, *nz* (*pin them*, *pansy*, *increase*) may also be described together. They owe their relative simplicity to the fact that the *n* closure in the mouth takes a position as close as it can to the constrictions of the expected *d*, *z* and *z*. Consequently the tongue, when it recedes from the shut *n* position to form the frictional passage of *d*, *z* or *z*, withdraws itself from the opposing surface by a very short and simple perpendicular retreat. This retreat has of course a certain duration, during which the frictional sound rises

rapidly in volume, though it diminishes in keenness. This is the oral part of the glide.

The nasal part is equally simple, though somewhat contrary in character. It consists not in a release, but in a stoppage, of toned breath, and displays in its brief duration a course of frictional sound exactly contrary to that displayed by the oral glide, and very much feebler. It is in fact the shutting off of the *n* in the nose.

But the most vital feature of the whole glide is neither the oral part nor the nasal part, but the timing of these parts to each other. The correct production of both consonants demands that the two parts shall be simultaneous. Till the nose is closed and the *n* finished, the breath runs away through the mouth, and has little power to make any strong oral friction: this power comes while the nose is closing. But on the other hand the nose must not quite close until the tongue-closure is relaxed for the fricative; for in that case there would be, for a moment, a total stoppage both of nose and mouth; and acoustically, that would mean the interpolation of a *d* plosive. We should have, e. g. *pān(d)lām*, *pān(d)py*, *pān(d)wād*, in our three examples. In fact it seems very probable that we often have this parasitic *d* in such combinations, in a short and subsensible, or nearly subsensible, form. My ear seems to detect it sometimes, especially when great distinctness is aimed at; and it is undoubtedly physiologically difficult precisely to synchronise two such very brief motions as these, occurring in organs whose motions are in no mechanical way interdependent. But note that this *d* is not the merely nasal *d*: the following fricative provides for it an audible, though not very free, oral explosion, in addition to the nasal aplosion already noted.

The *nr* combination seems to be especially liable to develop this parasitic *d*. If the *r* is a trilled one, that is very natural: for the trilled *r* itself is a sort of rapidly repeated *d*. The Greek ἀνδρός for ἀνδρός (through ἀνδρός) is one example: and in Old French they are very numerous, e. g. in *gendre* from Lat. *gen(er)um*, *Vendredi* from Lat. *Ven(er)is dies*, *vindrent* from Lat. *vinde(re)nt*, etc. But English examples are wanting.

The *d* in Eng. *vengeance* [vendʒəns] etc. seems to have existed in the Fr. *vengeance* etc. at the time of their importation into English.

The *nd* and *ni* combinations are both found in Scripps' "Rip" record. The former shows a length of about .13 sec. and the latter, less clearly, of about .18 sec. Both indicate considerable shortening. This is chiefly due to their diphthongisation.

The remaining four combinations all present some special feature in the intervening glide. In *me* in *transeir* one can hardly avoid a parasitic *b*, imperfectly closed, but still plosive to the ear rather than fricative. It arises from a certain delay in the proper opening of the *m*. This arises in turn from the fact that the lips are not free to separate perpendicularly: the lower lip has to slide off horizontally to make the dental labial *v* against the edges of the upper teeth.

The *nu* in *tranuay* is not troubled in this way, because both elements are bilabial. Its peculiarity resides in the nasal part of the glide, and arises from the fact that *u* has not only a labial, but also a velar constriction. The glide whilst forming this velar constriction is in progress, according to the principles above stated, and is raising the velum and prolonging the nose-passage, at the same moment that the nose-closure is in progress too. Consequently the nose-closure, begun in the *n* position, ends in the *y* position. A careful listener can hear the downward glide of resonance, when whispered.

In the *nl* glide of *finely*, there is again a glide of nasal closure and a glide of oral opening which are normally simultaneous. The former has been described already; but the latter consists in the detachment of the tongue, at once at both lateral margins, from the lateral gums; and the acoustic oral glide consists of the brief yawning sound thus produced. But imperfect synchronism may add other results to these. Friction being inessential to the *l* sound, there is no pressing need for the closing of the *n*, nor for the simultaneity of its closure with the opening of the *l*. The two sounds may overlap: and then the nasal part of the intermediate glide takes place after the *l* is already established, whilst the oral part

takes place before the *n* has ceased. The glide is thus cut in two, and the *l* is partially nasalised. This occurs in American English. But in Middle English the contrary occurs sometimes: the *n* closure comes too soon. It is thus that the words *spindle* and *decindle* acquire their parasitic *d*.

The *nj* glide of *banion* remains. Like *mo*, it is not a prompt glide. The *n* cannot be articulated in the exact place of the *j* without being turned into the un-English sound *ɲ*. The *n*, therefore, is articulated in the usual way,—the tongue striking the upper gums perpendicularly. But to form *j*, the tongue must be bent and slid forward until about half-an-inch of its upper surface is free from the gums and palate. Such changes of shape take time, and in the meantime neither the proper *j* passage nor the proper *j* sound is being formed. In other words there is a toned front glide, feebly fricative, which the ear probably accepts as the beginning of the *j*, after the *j* itself has been fully heard. The feebleness of the English *j* friction makes it possible in this case also for the two consonants to overlap, and for the intervening glide to take place in two separate halves, oral and nasal, with partial nasalisation of the *j*. This necessarily lengthy glide implies relative feebleness of diphthongisation. An instance in Scripture's "Kip" record shows about .1 sec. for *n*, and .09 for *j*, total .19, shewing but slight contraction.

(3) The third sub-class of this section contains eight possible combinations, and it will be seen, on referring to the beginning of the section, that they all actually exist. Six of them may be dealt with in threes, just as in the sub-class last considered. They differ, in fact, from the previous six only in having the second element toneless instead of toned: and much that was then said about *mb*, *nd*, *yg*, or about *nt*, *nz*, *ns*, will now apply with little alteration to *mp*, *nz*, *yk*, or to *nt*, *ns*, *ny*.

Take the first three, *mp*, *nt*, *yk* (examples, *empire*, *ninety*, *benker*). In them, as in *mb*, *nd*, *yg*, the mouth passage is absolutely stopped in English during the whole transition. Nothing happens in the mouth but a felt reinforcement of the energy of constriction, in opposition to the rising pressure of the stop.

This phenomenon is more felt here than in the previous three, because it happens after the glottis is opened, and the lung-pressure has free play. It is really the organic, though not the acoustic commencement of the new syllable. With this slight exception the whole operation of transition takes place in the nose and larynx. The latter is a new element, and naturally makes the matter more complex. But if attention is confined strictly for a moment to the activities of the nose-passage, they will be found to be very much the same as they were in *mb*, *nd*, *yg*. The same slight difference is heard between the resonances of *m*, *n*, and *ŋ*, if whispered; and a similar, though not quite identical nasal friction is to be heard at their close. It differs because, in the course of the closure, the larynx has opened and the nose-closure finishes as a toneless, and not as a toned, friction.

Such at least is the usual case in English, though a different result is heard sometimes in public speaking, and must be frequent, I think, in more sonorous languages. It consists simply in the postponement of the opening of the larynx until the glide is finished; which means acoustically that the on-glide of the second element, be it *p*, *t* or *k*, is fully toned throughout. At first sight this seems impossible: for an ordinary *p*, *t* or *k*, with a toned on-glide would, if I may be allowed the paradox, not be a *p*, *t* or *k* at all, but an applosed *b*, *d* or *g*. But this is no ordinary *p*, *t* or *k*. By reference to the previous analyses in this section, it will be seen that the applosion produced is neither that of *p* nor *t*, nor *k*, but takes place entirely in the nose, in all cases. It is in fact the toned applosion of that nasal stop for which we could find just now no proper symbol. We may represent it crudely again here by the symbol of that sound, which the ear, if it heard it, would doubtless accept it to be, namely, after *m*, the toned stop *b*; after *n*, *d*; after *ŋ*, *g*. We would then write our three examples *am(b)raiz*, *naind-di*, and *bay(g)kæ*, where *b*, *d* and *g* all stand for the same thing, — the toned applosion of the nasal stop.

But this sound is extremely weak, when compared to the normal *p*, *t* or *k* explosion which immediately follows, and

*t*, in fact, completely drowned by it, so far as the hearer is concerned, except in those forced cases which have been noted. The speaker always knows better (if he wishes to do so) what has really happened: and can deliberately reproduce the parasitic nasal consonant in his articulation, yet without necessarily conveying it to the hearer. To him it simply sounds somewhat more sonorous. The reader may easily experiment to this effect. There seems to be no instance of this parasitic sound emerging into the spelling of the word: but the fact of its submergence by the following explosion seems fully to account for this.

The diphthongisation of these three combinations seems to be very thorough. Meyer (*Eng. Lautdauer*) has as record of *lumpet*, shewing  $m = .095$  and  $p = .036$ . Compare with this the figures for *mb* in *crumble*, sub-class 2. The abbreviation of the *p* and *b* is about 70 per cent.

The second group of three combinations in this sub-class consists of *nt*, *nz*, *nf*: examples, *parenthesis*, *pensive*, *mention*. But for the loss of glottal tone, which takes place in the course of the glide itself, everything that has just been said about *nt*, *nz*, *na* may be applied to *nt*, *nz*, *nf*, even to the occasional occurrence of a parasitic though generally subsensible *t*, corresponding to the *d* parasite noticed in the other three cases. But I have occasionally heard clearly both *nin(t)th* and *ten(t)th*, especially from Irishmen. The same sound occurs in a frequent Southern English pronunciation of words like *bencher* and *frenchify*, where the *nch* is phonetically *ntf*. This fact is seldom noted by other Englishmen until the speakers confess it: which confirms the remarks already made as to the weakness of *t* in this gliding position. For the sound is the same as that of the parasitic *t*: though it is original in these syllables, is received from the French. Heard or not heard, there are always two feeble plosions in the glides of these three combinations, the one shutting the nose-passage to the *n*, and the other opening the mouth-closure to the fricative, and both ending to produce the sensation of a parasitic *t*.

Contraction through diphthongisation is again very evident. The combination *nt* occurs in "fine thing" in Scripture's "Rip"

record, and measures only about .17 sec., against Meyer's .199 for the two separate sounds. The real difference is probably greater; because the "Rip" record is rhetorical, and tends to lengthen emphatic words like these, and to shorten others.

Two more of sub-class (3) remain, *mf* and *mn*. In *mf* (*triumphant*) I experience the same difficulty in avoiding a loose parasitic *b* (or *p*) which was noticed under *mr* (*triumph*). Whether it is *b* or *p* depends on the epoch of glottal opening. In *mn*, as already in *mr*, the nasal resonance may be heard to fall during the closure of the *m*, shewing that closure really takes place in the *y* position, just opposite the back constriction of the *n*. How much of the glide is toned or toneless depends again on the epoch of glottal opening.

It may be mentioned parenthetically here that glottal opening or shutting is itself a glide. Swift as the scissor-like movements of the chords are, as may be seen in the laryngoscope, they yet occupy a time which is often sufficient to cover a period of several vibrations of the pitch which *is* or is about to be, sounded by the chords. During this time the chords are not still, but are either beginning or ceasing to vibrate, though they lose and gain quite instantly, on parting or joining that siren-like power to emit puffs of breath, which is probably the chief source of their acoustic energy. The result is a weak sound, resembling whisper in quality, yet differing from whisper in never being steady, but always rapidly rising or falling in force and pitch. Its effect varies also with the volume of the stream of breath which is free to pass at the time. It has been called *Hauchstöne* or "breath-tone." E. A. Meyer's tone-registering apparatus, attached to the neck, which I criticised somewhat adversely in relation to its direct purpose (*Mod. Lang. Quarterly*, 1903), seems to give admirable evidence of these phenomena.

(4) The 4th sub-class in this section contains 22 possible and 20 actual combinations. Its glides are often more complex and variable than those previously dealt with, because the two sounds composing each combination are always heterorganic, which means that, in passing through the glide, the point of

deepest constriction is transferred from one region of the mouth to another.

It will be convenient to consider first of all the six combinations *md*, *mg*, *nb*, *nb*, *ng*, *yd*; in which the second element is a toned plosive. It is evident that in all these cases just three organic motions are involved in the glide which is to change the nasal articulation into a plosive one. There is (1) a nasal closing glide, to put an end to the nasal consonant, (2) an oral opening glide, to remove the oral closure which is associated with the nasal consonant, and (3) an oral closing glide, to make a new oral closure, which is associated with the second (= the plosive) consonant: for under our scheme of classification the two consonants are heterorganic, and the oral closure of the first must be removed, before the oral closure of the second can come into explosive operation. But that does not at all imply that step (2) must always precede step (3). It often happens that the oral closure of the nasal is not released until the oral closure of the plosive is already formed in the mouth, especially in the first four of these six combinations. The reason of this is that in these first four, one of the two component consonants is labial, and its articulation is therefore physically unconnected with, and independent of, that of the other consonant involved. But with *ng* and *yd* this is not the case. They are articulated respectively with the point and back, or with the back and point of the tongue, successively; and it is organically convenient in both cases to relax the first before closing the second. In these two combinations, therefore, it is convenient to take steps (2) and (3) in that order, but in the other four there is no special inducement to do so.

In fact, when we consider the steps (1), (2) and (3) in relation to the four combinations *md*, *mg*, *nb*, *nb*, we find that these three steps are free to follow one another in any order; and consequently that no less than six orders of succession (23, 231, 312, 132, 321, 213, are organically open to them, though they are not all equally convenient. It is not easy to compare them in this respect without a concrete example. For this the first combination on the list will serve,—*md*,

with its example *someday*. Strictly speaking, these three steps are not obliged to be successive, but may be simultaneous, at any rate in some part of their duration. Such a protestation would bring the connective glide to a minimum of length, and at the same time probably to a maximum of complexity: but the actual sound generally presents features which only succession, and not simultaneity, can adequately explain.

It will therefore be instructive, for once, to trace out in some detail for *md* the six organic possibilities tabulated above with their results in terms of sound. The following table attempts to do this, in such a way as it will bring to the eye and understanding of the reader the complicated succession of events which is involved in each case. But some signs and expressions are used which need previous explanation. The sign  $\succ$  indicates decrease, and often extinction, which may be applosive; the sign  $\simeq$  indicates opening (which may be explosive), and increase. The sign  $\times$  denotes the gliding change from a previous position to one equally open or closed. An *m* or *n* *silence* indicates a position of the nose which would yield *m* or *n*, if the nose were opened: whilst a *b* or *d* *silence* indicates the position of the mouth which would yield *b* or *d*, if the mouth were opened. The compound symbol *m* (=) is used to indicate the oral closure of *m*. The sounds *md* and *impf.* (imperfect) *b* and *d* are simply the nose stop after *n* and *n* respectively, as already described. In some places *b* and (*d*) are used for these. The acoustic results are stated for nose and mouth in two separate lines, including both sounds and silences: but both lines are then summed up in a third line; and in this line silences are, for the most part, neglected. It will not be possible to treat all our combinations in this elaborate manner, but I offer this analysis of *md* not simply for its immediate value, but still more for its method which is capable of being applied, I think, by a skilled phonetician, to any such combination which he may wish to investigate. Its principle is to tabulate (1) the acts involved, (2) their possible order of succession, (3) the acoustic results in the several organs, and (4) the summation of these.

In those places in the column of spellings where *d* or *b* occurs twice, the first is the applosion and the second the explosion. It will be seen that three of these spellings, in lines (a), (b) and (f), shew a short and weak tone-glide, somewhere between the *m* and *d*. These are not found in English; but would probably be found in French, if looked for. Of the other three, two are practically identical, lines (c) and (e); their opening is the same; they only differ in the epoch of the nose-closure. These and (d) are all frequent English types, and naturally so, because intermediate tone-glides are absent: the two consonants are completely diphthongised. It may, therefore, be said that we have in English both a pronunciation of *mb* with *n*-glide, and another with *b*-glide. The former is much the more frequent, but attracts very little attention, because the small change from *m* resonance to *n* resonance, in the nose alone, fails altogether to arrest the ear of the hearer, and is only apprehended by the speaker when he gives attention to it. This explains the fact that, though a parasitic *n* often really exists in *md*, it has left no trace whatever in the history of language.

But it is somewhat otherwise with the *b* parasite in *md*, and very much otherwise with the *b* (or *p*) parasite in those heterorganic combinations of *m* which we have still to consider. Yet, strange to say, the parallel combinations of *y* shew but a very slight tendency to develop a printed *g* (or *k*) parasite; and those of *n* show no such tendency whatever. Clearly there is some difference between *m* and the other nasals, in respect of their energy in parasite production. This difference seems to arise, in more ways than one, from the externality of *m*. In the first place, *m* is nearly always articulated visibly to the hearer: the others are not. From our babyhood we learn labial articulations partly by sight. Even if we did not, the sight of an *m*, opening or closing, could not fail to suggest to our minds a *b* plosion or a *p* plosion; because, to the eye, they are all three identical. And immediately after this visual suggestion comes generally, in every one of our succeeding examples, an acoustic, plosive sensation, resulting from the sudden closing of the nose. In the analysis of *md* this nasal

Possible glides of *nd*.

Initial State	1st Result	2nd Result	3rd Result	Final Result	The word occurring in A, p. 1, spelling
(a) In nose <i>m</i> tone . . . col. lapses >	> nose apphodes, as impf. <i>b</i> , and <i>m</i> silence follows	silent <i>m</i> > <i>n</i> glide	<i>n</i> silence . . . . .		
In mouth <i>m</i> tone, blocked by <i>b</i> stop	> nose shuts Nose shuts	< <i>b</i> opens, some- times plosively, into a toned oral glide >	> <i>d</i> slute, some- times plosively, from <i>bd</i> glide to <i>d</i> silence	< off-glide	
Total <i>m</i> . . . . . <	> nose <i>b</i> . . . . .	weak oral <i>b</i> glide >	> weak oral <i>d</i> . . .	of <i>d</i> <i>d</i> <	<i>nam</i> <i>b</i> <i>b</i> <i>d</i> <i>d</i> <i>e</i> <i>j</i>
(b) In nose <i>m</i> tone . . . . .	<i>m</i> tone, changing to <i>n</i> tone	<i>n</i> tone . . . col. lapses >	> nose apphodes, as impf. <i>d</i> , and <i>n</i> silence follows	< off-glide	
In mouth <i>m</i> tone blocked by <i>b</i> stop	< <i>b</i> opens, non- plosively, into a toned nasalised lip point glide	> stop shuts Nose shuts	> <i>n</i> tone exting- ished; <i>d</i> silence follows	of <i>d</i> <i>d</i> <	<i>nam</i> <i>b</i> <i>b</i> <i>d</i> <i>d</i> <i>e</i> <i>j</i>
Total <i>m</i> . . . . .	nasalised lip point glide	> <i>n</i> . . . . . <	> nose <i>d</i> . . . .		
(c) In nose <i>m</i> tone, changing to <i>n</i> tone	<i>m</i> tone . . . . . col. lapses >	< nose apphodes, as impf. <i>d</i> ; <i>n</i> sil- ence follows	<i>n</i> silence . . . . .		
In mouth <i>b</i> stop; then inter- rupted by <i>d</i> stop	> <i>d</i> shuts, non-plo- sively, but changes to <i>n</i> tone to <i>n</i> tone	> stop shuts Nose shuts	< <i>b</i> stop opens, non-plosively, and <i>d</i> silence remains	< off-glide of <i>d</i>	

Initial State	1st Result	2nd Result	3rd Result	4th Result	5th Result	The word occurring in A. T. J. spelling
d In nose <i>m</i> tone . . . . . col-lapses >	nose appulses, as <i>impf b</i> , and <i>m</i> > <i>n</i> silence follows	<i>n</i> silence . . . . .	<i>n</i> silence continues	<i>n</i> (= <i>b</i> ) opens	<i>n</i> (= <i>b</i> ) opens	
In mouth <i>m</i> tone, blocked by <i>b</i> stop	> <i>b</i> silence, changing to <i>d</i> silence	> <i>d</i> shuts without plosion; <i>d</i> silence remains	> <i>d</i> stops without plosion; <i>d</i> silence remains	> <i>b</i> stop opens, sometimes weakly plosive; <i>d</i> silence remains	> <i>b</i> stop opens, sometimes weakly plosive; <i>d</i> silence remains	< off-glide
Total <i>m</i> . . . . .	> nose <i>b</i> . . . . .				of <i>d</i>	< <i>am.b</i> <sup>1</sup> dei
e In nose <i>m</i> tone, changing to <i>n</i> tone	<i>n</i> tone . . . . .	<i>n</i> tone . . . . . col-lapses >	<i>n</i> tone . . . . .	<i>n</i> (= <i>b</i> ) opens	<i>n</i> (= <i>b</i> ) opens	
In mouth <i>b</i> stop, then intercepted by <i>d</i>	<i>n</i> tone, blocked by <i>d</i> stop	> <i>b</i> stop opens, non-plosively; only <i>d</i> stop now blocks <i>n</i> tone	> <i>b</i> stop opens, non-plosively; only <i>d</i> stop now blocks <i>n</i> tone	> <i>b</i> stop opens, non-plosively; only <i>d</i> stop now blocks <i>n</i> tone	> <i>b</i> stop opens, non-plosively; only <i>d</i> stop now blocks <i>n</i> tone	< off-glide
Total <i>m</i> . . . . .	<i>n</i> tone . . . . .				of <i>d</i>	< <i>am.b</i> <sup>1</sup> dei
f In nose <i>m</i> tone . . . . .	<i>m</i> tone . . . . . col-lapses >	<i>m</i> tone . . . . .	<i>m</i> tone . . . . .	<i>m</i> (= <i>b</i> ) opens	<i>m</i> (= <i>b</i> ) opens	
In mouth <i>m</i> tone, blocked by <i>b</i> stop	> <i>b</i> opens, non-plosively, into nasalised, collapsed and nasalised glide	> <i>b</i> opens, non-plosively, into nasalised, collapsed and nasalised glide	> <i>b</i> opens, non-plosively, into nasalised, collapsed and nasalised glide	> <i>b</i> opens, non-plosively, into nasalised, collapsed and nasalised glide	> <i>b</i> opens, non-plosively, into nasalised, collapsed and nasalised glide	< off-glide
Total <i>m</i> . . . . .	> nasalised lip-opening glide	> non-nasal point-closing glide	> non-nasal point-closing glide	> non-nasal point-closing glide	> non-nasal point-closing glide	< <i>am.b</i> <sup>1</sup> dei

stop appears in five out of the six possible successions, and though it is sometimes written there as (d), as well as (b), it has been carefully pointed out already that it is always in itself the same sound, and is only accepted by the mind for some other sound through extraneous associations. In an *m* articulation we have, as in no other nasal articulation, a strong visual association, predisposing us to hear this plosive as a *b* or *p*.

But the externality of *m* has also another effect. The closure of *m*, being external, blocks up the sound of its articulation behind it entirely; but leaves its own articulation free to explode. In our fourth, marked (d), succession of *md* the *d* closes behind the *m* stop in absolute silence; and then the *m* (= *b*) stop opens: but not necessarily in absolute silence. That is why a small glide-*b* is written in its spelling. Whether the air between the two stops is more compressed than the outer air, or the shutting of the *d* is not quite air-tight, it often happens that the release of the *m* stop in this succession yields a slight plosion, which would not be audible, if it were not external.

For these reasons there are slight traces of *b* and *p* parasitism in the actual spelling of *md* combinations; and still more in other combinations of *m* and consonant. The *mq* combination (example, *tranquard*), however, in spite of its very close analogy to *mb*, has not, to my knowledge, left any printed traces of this kind. This is the more surprising, because our analysis of *mb* is applicable in every particular to *mq*, with the mere substitution, in all positions, of *q* and *y*, for *d* and *a*. The lips seem, indeed, to quit each other more sluggishly in *md* than in *mq*. The reason of that is, that the jaws are less free to open with a point articulation, like *d*, in immediate prospect, than with a back articulation, like *g*. But the effect of this cannot be great. A better reason, perhaps, is that *mq* combinations seem to be much rarer than *md* combinations in English.

When the parasitism of *ml* is separately examined in English, it seems always to display the same characteristics which we noticed previously in the parasitism of *mn* in French *dominer*: i. e. the expected *b* glide appears in spelling as a *p*.

• *g* in *Hampden, Campden*, and the like. A *b* parasite (such as, probably, the  $\beta$  in Greek *λάμβδα* is) does not, I think, emerge in English spelling. And a rapid change to *p* is made very comprehensible by our fourth type of *md* articulation, in which the slight lip-explosion of held breath is cut off from all share of tone by the *d* stop behind it.

There is little further to be said about the four combinations, *nb*, *yl*, *ng*, *yd*, which complete the six, which were just now taken in hand for examination. The analysis of *md* can easily be applied to them also, save that the influences which tend to produce a parasitic *b* or *p* after *m* are ineffectual in producing a *d* or *t* after *n*, or a *g* or *k* after *y*, at any rate in spelling. But no one can pronounce repeatedly and energetically the key-words *inborn*, *songbird*, *engage*, *ring-are*, without detecting at least the germ of a *d* or *g* parasite; whilst in languid pronunciation the nasal glides *u(m b)*, *uech*, *u y g*, *ynd* are generally present, and may be easily heard in whisper by the speaker.

Next come the two combinations (*nd*) and (*yl*) of nasals with heterorganic laterals, with their two key-words *grindy* and *ringlet*. They exhibit in English the same alternation of glide as has been found in the six last examples. In energetic pronunciation there is, sensibly or subsensibly, a stop-glide; in languid pronunciation, a nasal glide; and, as before, the latter commonly escapes notice, and never leaves any traces in spelling. But the stop-glide is often very noticeable; and after *m* it has left plentiful traces in spelling, e. g. in Gk. *μυθώζω*, Fr. *humble*, *combler*, *sambler*, Eng. *numble*, *thimble*, *ramble*, *grumble*, *cramble*, *grumble*, *fumble*. The *b* in these words is in no case original. The stop-glide in *yl* never finds expression in spelling; but it is often quite audible. Listen to an Englishman saying, "I strongly object." There is usually a very palpable *g*.

The 12 combinations remaining to be treated in this 4th sub-class all have a toned fricative for their second element. They agree in having the same possibilities of nasal glide and stop-glide which the previously considered combinations possess, though they have them apparently in a weaker form; for they

hardly emerge anywhere into spelling. It is true that *nr* for *mr* is not uncommon in spelling, e. g. Gk. *μετρηται*, Lat. *Cimbrī*, *Cumbria*, *Cumbria*, Fr. *nombre*, *chambre*, *condrer*, Eng. *cmbree* (cumber-days), but the change seems always to belong to a period when the *r* was not strictly a toned fricative, but a trill. The effect of the trilled *r* in favouring a parasitic stop has already been noticed under *nr*. Otherwise the appearance of a parasitic stop (such, for instance, as the O. F. spelling *entveier* for *entveger*) in their spelling is extremely rare.

But glide-sounds can be sometimes easily heard, and are doubtless generally present in some degree, though with notable differences between the several combinations. When the first element is *m*, the formation of a stop-glide is favoured, as in all previous cases; but when the second element is *j*, it is just as decisively disfavoured. One never hears the vestige of a *j* in *commune*, or in any other word containing *mj*, notwithstanding the contrary influence of the *m*. This is probably due to the lax and almost vocalic articulation of the English *j*; which is necessarily hostile to the formation of a stop. But in the combinations not containing *j*, a stop-glide may always emerge under favouring circumstances, of which the strongest is an initial *m*. It may be heard clearly in the angry pronunciation of "Clumsy!" or even of "Hang them!"

The alternative nasal glide is more frequent in all of these combinations, though it is never heard until special attention is directed towards it; for it consists merely in a slight change in the pitch of that resonance of the nasal passage which accompanies the nasal tone, and helps to differentiate it into *m*, *n* or *ŋ*; but it does not imply the least alteration in the nasal tone itself, which is determined by and in the glottis: so that the acoustic effect is very inconspicuous. In this case of nasal glide, the rule is that a following labial or lingual or velar consonant demands an *m*, or an *n*, or an *ŋ* glide respectively. But *w* is an exception to this; because its articulation is not solely labial, but also partly velar; and it is the velar portion which takes effect in these combinations. In the combination *gw*, the effect of this is to cancel any alteration in the nose-resonance, leaving no glide-effect except

at nasalisation of the commencement of the fricative consonant which is inevitable whenever this nasal glide is put into action.

(5) The fifth and last sub-class of the combinations studied in this section, i. e. the sub-class of nasal plus heterorganic toneless consonant, remains to be treated. It comprises 16 possible combinations, all of which actually exist in the language. The table at the beginning of this section shews this at a glance. There is a very general resemblance between the combinations of this sub-class and those of the sub-class of nasal plus toneless consonant, coupled with one striking contrast. This contrast exists in the opening of the larynx and the consequent presence or absence of tone. This fact introduces a new complication into the glide, which is multiplied in its diversity by the other fact that this new feature can be inserted at any point in the length of the glide. It may therefore change over nearly the whole glide, or almost none of the glide, from toned sounds to toneless sounds; or it may do anything intermediate. The possible variations thus introduced into the glide are simply infinite in number, though the vast majority of them are such as totally escape the ear.

The reader will better understand these possibilities if a concrete example is taken. The combination *mt* will serve for this purpose, because the possible glides of the kindred combination *mt* have been already carefully mapped out: and the possible glides of the two combinations differ only in this feature of presence or absence of tone. Remembering however that this loss of tone may occur at any epoch in the glide, and applying it only to those two forms of *mt* glide (*mbʰt* and *mbʰtʰ*) which we have found to occur freely in English, we get at once six or seven leading possibilities for the *mt* glide; and there would be three times as many, if we were to apply the same treatment to the other four forms of the *mt* glide. These, too, are only leading possibilities, for it is manifest that the several elements of the glide might not only be untuned at their commencement, as shewn in these leading types, but might be untuned at any point in their duration, thus shewing again that the possibilities of the case are unlimited.

The leading types of *mt*, which may be derived from the *m(b<sup>h</sup>d* and *mn(d)**d* types of *md*, are shewn below. The word used is *sometime*, instead of *someday*; and the type nearest to *md* and to *someday* is put at the top of the list in each case that is the type where most of the glide is toned.

(sam, b) <sup>h</sup> dei)	samɪn d(dɛi)
sam(h) <sup>h</sup> tain	samɪn(d, tain)
sam(b) <sup>h</sup> tain	samɪn t)tain
sam(p) <sup>h</sup> tain	samɪn(t tain)
samɪn p) <sup>h</sup> tain	

But the ear can barely discriminate these niceties, and unless its special attention is claimed, notices only three leading differences. The ordinary observer, for example, would state, in English spelling, if asked, that he sometimes heard *sumtime*, sometimes *sumbtime*, and sometimes *sumptime*. By the first he would mean one of the three forms on the right (the *n* glide escaping him); by the second the form *sam, b<sup>h</sup>tain* and by the third one of the three others, which all contain

The first (or *n*) glide becomes, of course, an *y* glide before any velar second element, e. g. in *lambkin*; and an *m* glide before any labial second element, as in *pingpong*, with the exception again, of *nc*, which goes, like *v*, with the velars. But it is again to be noted that the ear takes practically no notice of this purely nasal change, and that it leaves no trace, either in history or in spelling. The second (or *b*) glide is very much rarer, but also very much more arresting to the ear. It may be heard sometimes in the emphatic command "empty that!" But it goes over very easily into the third, and here less strenuous, *p* glide, which shews largely in the history of language and in spelling. In Latin we have it not only in the participles *sumptum* and *emptum*, but in the curious development of *tempus* from *tento*. French *empter* is from *demittere*, and the *p* in English *empty* is not original. Neither is it in *Brompton*, *Hampton* and other place-names.

The *mt* combination behaves in a way exactly parallel to that in which the *my* behaved. There is no clear reason why it should not produce parasites as fruitfully as *mt*, yet the results are very scanty. The proper names *Saepin*

*Tomplins*, *Tomkinson* and a few more, are all that readily come to mind: and they are not sounded now, though they doubtless were at the time of the spelling.

The *np*, *np*, *nl*, *yl* combinations behave also quite analogously to *nb*, *yb*, *ng*, *yl*. Both the nasal and plosive parasitism may at times be heard in them, but they remain without permanent effect.

The absence of *m* has the same effect among the ten remaining combinations of this sub-class, which are all combinations of nasals with heterorganic toneless fricatives. They all undoubtedly possess very often some portion of a nasal or of a plosive glide, but the combinations containing *m* alone succeed in establishing any visible, as well as audible, result. Instances for *ma* and *mf* are *Sampson*, *Sampson*, *Thompson*, *Hampshire*; and nowadays the *p* is even here silent, save rarely in *Hampshire*.<sup>1</sup>

Experimental evidence respecting the combinations of a nasal and a heterorganic fricative which constitute here our sub-classes 5 and 6, is exceedingly scanty. The combination *pf* appears in Scripture's "Rip" record, and shews about .17 sec., an abbreviation of perhaps 25 per cent. But *nf* in the same record shews lengths of more than .1 and more than .1 sec., for the respective consonants, and a total of .34, which is no abbreviation at all: but the record is a very rhetorical one, and at this point ("fine schnapps!") the pace would doubtless be slow.

There are two or three things which should be mentioned before the present section is concluded. In the first place it should be noted that the possibility of a brief and close vowel-glide between a nasal and a following toned consonant, which was discovered under three different forms in our analysis of the *ml* glide, exists equally in every other glide between nasal and toned consonant; and that its real existence must be expected sometimes in language, notwithstanding its practical absence from English. The student will not find it difficult

<sup>1</sup> Living instances, however, are Tuttle's New England *some pthing* and *warm(p)th*. Tuttle's parasitic New England *t* in *whentee* and *the type* might have been mentioned on p. 585.

to draw out an analysis, similar to that which has been displayed for *mt*, of any of the glides here spoken of: and I will often find the missing close vowel-glides in modern French. They are often to be heard, e. g. for *mt* in expressions like *pomme de terre*, and for other glides of this class in *femme jalouse*, *ligne verticale*, *bonne raison*, etc. Practically there are in this class of glides (sub-class 4) three choices (though the last of them has three, and the second two, minor variations: 1. a stop-glide, 2. a nasal-glide, 3. a close vowel glide: and they each sometimes grow into parasites. Modern French inclines to the 3rd alternative; modern English oftenest to the 2nd whilst older French and English spellings shew a good many instances of the stop-parasite; which is always good evidence that the 1st alternative, i. e. the stop-glide, is widely at work.

Secondly, it is important to realise how much more variable is the glide from a nasal (or any other toned consonant) to a toneless consonant, than when both are either toned or toneless. To the former class belong the sub-classes 3 and (5) enumerated and described above. The change from tone to tonelessness may occur anywhere in the glide; and when the converse change, from tonelessness to tone, comes to be dealt with, we shall find that the same is true of it also. We found six possible forms of the glide of *mt*; but a moment's consideration is enough to shew that, if we substitute *nt* for *mt*, there are three or more quite distinct possibilities for the *nt* glide for each of the six possibilities of the *mt* glide.

Take that possibility of *mt* which stands first in our tabular analysis,  $m \hat{b} b \hat{a} d \hat{t}$ . We may put almost all of this into our pronunciation of *mt* (e. g. in *sometimes*); or we may put almost none; we may in fact put as much or as little of it as we please, if we only untone the rest. The ordinary ear will be quite satisfied, if the last sound above, the *d* explosion, is untuned, and changed to *t*. Only a keen and attentive ear would hear the rapid and weak  $(b) \hat{b} \hat{a} \hat{t}$  at all; and the hearer, if questioned, would probably only say that the word sounded a little like *sumbtime*. Then we may carry the point of untuning backward from  $m(b) \hat{b} \hat{a} \hat{t}$ , to  $m(b) \hat{b}^{10} \hat{a} \hat{t}$ ; and thence to  $m(b) p^0 \hat{a} \hat{t}$ ; and thence to  $m, p^0 \hat{a} \hat{t}$ , and

more to *may p p'ou*, making 5 palpable steps, each thoroughly ranging a distinct part of the glide ( $\wedge$  = tone-glide,  $\circ$  = breath-life). And these steps would not be indistinguishable to the metal hearer. Besides the phase resembling *umbtime*, there would be another phase, where the hearer would say that the word had some resemblance to *samptime*; and he would not fail to detect the slight sniffing noise of *m*, which would distinguish the final phase, where the *m* is untuned before it finishes, and where any kind of stop begins. The number of subsensible differences is, of course, infinite; but it may be fairly said that three degrees of difference are always sensible, namely, (1) that in which tonelessness begins before the first consonant is quite ended, (2) that in which the change affects neither consonant, but resides entirely in the glide, and (3) that in which tone only disappears after the second, and nominally toneless, consonant has begun. But the second of these phases has sensible phases within itself: for the *b* and *p* phases of the glide in the *mt* example, just cited, both belonged entirely to the glide. Seeing, then, that each glide of sub-classes (3) and (5) can always be derived from some glide of class (2), or class (4), by the simple process of untuning, and being also that the incidence of this process may be so timed, as to produce several sensibly different effects on each such glide, it is clear that the number of different possible glides of the sub-classes (3) and (5) is much greater than in the sub-classes (2) and (4).

A third element in the variation of every description of preconsonantal glides is the incidence of stress and of syllable division. This is of such importance that a separate section must now be devoted to the elucidation of its incidence upon glides in general.

*Liverpool.*

R. J. LLOYD.

## ÜBER DEN STAND DES ENGLISCHEN UN- TERRICHTS AN DEN SÄCHSISCHEN GYMNASIEN, REAL- GYMNASIEN UND REALSCHULEN.

Nach der lehr- und prüfungsordnung vom 28. januar 1883 sind an den sächsischen *gymnasien* auf den wahlfreien unterricht im englischen in OII und I I je zwei, in OI ein bis zwei wochenstunden zu verwenden. Die schüler der primen können unter umständen gemeinsam unterrichtet werden. Elf gymnasien verwenden auf diesen unterricht in den drei oberklassen je zwei wochenstunden; an sechs anstalten sind geringe abweichungen hiervon zu bemerken. Das Vitzthumsche gymnasium in Dresden, das in der pflege der neueren sprachen unter den sächsischen gymnasien wohl obenan steht, widmet dem englischen von I II bis OI je zwei wochenstunden.

Als *lehrziel* ist nach der oben erwähnten lehrordnung eine im ganzen richtige aussprache, bekanntschaft mit den elementen der grammatik und das verständnis leichter prosawerke anzustreben. Von besonderen vorschritten wegen des lehr ganges wird abgesehen. Jede belastung des schülers mit schriftlichen häuslichen arbeiten für den englischen unterricht ist zu vermeiden.

Unter den eingeführten *lehrbüchern* sind nach den jahresberichten 1902/03 die unterrichtswerke von Gesenius-Regel und Deutschlein in ihren verschiedenen ausgaben am meisten vertreten. Gesenius-Regel wird an fünf gymnasien verwendet, von Deutschlein sind verzeichnet *Kurzfassete grammatik* 4 mal und *Lehrbuch der englischen sprache* 1 mal. Nächst dem ist Haacknecht, *The English Student* zu erwähnen, der an drei schulen

eingeführt ist; eine von diesen ging ostern 1904 zu Deutschbein, *Kurzgefaßte grammatik, ausgabe B* über. 2mal vertreten ist Tendering, *Lehrbuch der englischen sprache, ausgabe B<sup>1</sup>*, je 1mal Boerner-Thiergen, *Lehrbuch, Thiergen, Grammatik*, und Petersen, *Lehr- und Lesebuch*.

An zehn gymnasien sind *lesebücher* in gebrauch, und zwar sind eingeführt Deutschbein, *Irving-Macaulay-lesebuch*, 5mal, die lesebücher von Abbehusen, Herrig und Saure je 1mal; ferner je 1mal Wershoven, *English History*, Gesenius, *English Poetry*, Herrig, *British Classical Authors*, Benecke, *Anthology of English Poetry*, die auswahl von Röttiger und der auszug von Stange.

Es ist selbstverständlich, daß bei der geringen stundenzahl des englischen an den gymnasien die *schriftstellerlektüre* nur einen beschränkten raum einnehmen kann. Zusammenhängende schriftstellerlektüre wird nur an elf gymnasien getrieben (an dreien in OI, an sieben in OI und UI, an einem in OI bis OII). Die gelesenen werke, von denen 19 der prosa und fünf der poesie angehören, verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen klassen.

*A. Werke geschichtlichen inhalts.*

- In OI: 1. Macaulay, *State of England in 1685*,  
2. Mac Carthy, *The Crimean War*,  
3. Southey, *Life of Nelson*,  
4. Dawe, *Queen Victoria, her Time and her People*;  
in UI: 5. Hume, *History of England*,  
6. Macaulay, *The Duke of Monmouth*.

*B. Werke erzählenden inhalts.*

- In OI: 1. *Collection of Tales and Sketches*, ed. Velhagen,  
2. Dickens, *A Christmas Carol*,  
3. Dickens, *Posthumous Papers of the Pickwick Club*,  
4. Irving, *Sketch Book* (3mal),

\* Tenderings *Kurzgefaßtes lehrbuch der englischen sprache* war 1893 in Preußen an 159 gymnasien eingeführt, vgl. Horn, *Verzeichnis der an den höheren lehranstalten Preußens eingeführten schulbücher*. Berlin und Leipzig, Teubner, 1901.

5. Marryat, *The Children of the New Forest*;  
 in UI: 6. Ballantyne, *The Coral Island*,  
 7. Mark Twain, *A Tramp Abroad*,  
 8. Seamer, *Shakespeare Stories*;  
 in OII: 9. Brothers Grimm, *Household Stories*,  
 10. Dickens, *The Cricket on the Hearth*.

Von prosawerken werden ferner gelesen:

*The Heroes of English Literature* (OI),

Ruskin, *Chapters on Art* (OI).

Poetische werke werden ausschließlich in OI gelesen und zwar

1. Bulwer, *Lady of Lyons*,
2. Byron, *The Prisoner of Chillon* (2mal),
3. Byron, *Mazeppa*,
4. Byron, *Childe Harold's Pilgrimage* (2mal),
5. Shakespeare, *Julius Caesar*,
6. Shakespeare, *King Lear*.

*Sprechübungen* werden an fast allen gymnasien, die das englische betreiben, im anschlusse an die lektüre oder das übungsbuch gepflegt; drei schulen benutzen die Hörscher wandbilder; außerdem sind die vokabularen von Franz u. Meurer je 1mal in gebrauch.

*Literaturgeschichte* wird nach angabe der berichte nur an einer anstalt getrieben.

An einem gymnasium ist die unterrichtssprache in OII von pfingsten an wesentlich englisch.

Diktate und übersetzungsübungen werden an den meisten anstalten, freie aufsätze aber nirgends angefertigt.

Die lehr- und prüfungsordnung für die *realgymnasien* vom 15. februar 1881 schrieb für das englische von den klassen UII-OI je drei wochenstunden vor, zusammen als 18 stunden. Nach der neuen lehr- und prüfungsordnung vom 22. dezember 1902 ist die gesamtstundenzahl zwar gleich geblieben; das englische beginnt aber nunmehr erst in OII mit fünf stunden; in UII fallen ihm vier und von OII-OI je drei stunden zu. An der Drei-König-Schule in Dresden

ginnt das englische in VII mit fünf stunden; OII hat ebenfalls fünf, UI und OI haben je vier stunden. Ein abiturient des realgymnasiums hat somit nach wie vor 720 englische stunden gehabt. Hatte er nach der früheren lehrordnung im ganzen 200 schriftliche arbeiten anzufertigen, so sind es jetzt nur noch 94 bis 98. Eine bedeutende entlastung des schülers!

Als *lehrziel* stellt die neue lehrordnung für realgymnasien folgendes auf: „Gute aussprache; ausreichende bekannntschaft mit der englischen grammatik; fähigkeit, mäßig schwere prosaische und poetische stücke mit einiger geläufigkeit ins deutsche zu übertragen, in englischer sprache gestellte einfache fragen zu verstehen und englisch zu beantworten und ein nicht zu schwieriges deutsches stück ohne grobe verstöße gegen die grammatik ins englische zu übertragen; einige gelübtheit im freien schriftlichen gebrauche der sprache; durch lektüre gewonnenes verständnis einiger der wichtigsten schriftwerke literar und neuerer zeit. — Auf die sprachgeschichtlichen zusammenhänge des englischen mit dem deutschen und französischen ist bei jeder gelegenheit hinzuweisen. — Es ist für die lehrer Sorge zu tragen, daß von jedem schüler ein bis zwei stücken Shakespeares und mindestens ein prosawerk von klassischer bedeutung gelesen werden. Im übrigen sind bei der auswahl der zu lesenden schriftwerke solche zu bevorzugen, die dem schüler belehrung über land und volk Englands, englische geschichte und kultur bieten.“

Das bei der behandlung des französischen unterrichts an realgymnasien über sprachübungen, lektüre und unterrichtssprache gesagte (vgl. N. Sjr. X, s. 468) leidet auch auf den unterricht im englischen sinngemäße anwendung.

Hinsichtlich der grammatischen *lehr- und lehrbücher* herrscht an den realgymnasien die größte mannigfaltigkeit. An zwei realgymnasien treffen wir Boerner-Thiergen; Deutschlein, *Lehrgang*, ausgabe A ist 1mal von OII aus, ausgabe B ist 1mal in gebrauch, Deutschlein, *Theoretisch-praktischer lehrgang*, ausgabe A 1mal. Gesenius-Regel begegnen wir an zwei anstellen, von denen eine in VII zu Boerner-Thiergen übergeht, die andere je 1mal verwendet werden; Fehse, *Lehrbuch*, Kares,

*Kurzer lehrgang und lese- und übungsbuch*, Meier, *Schulgrammatik* Meier-Abmann, *Leser- und übungsbuch*, Schmidt, *Grammatik*, Wilke, *Einführung in die englische sprache* und Zimmermann, *Lehrbuch*.

Die eingeführten lehrbücher bieten hinreichend stoff zu übungen im übersetzen vom deutschen ins englische; wir finden deshalb keine besonderen übungsbücher verzeichnet. an einer anstalt wird in U I, eine novelle von Hauff, in U I, eine erzählung von Hoffmann übersetzt.

*Lesebücher und gedichtsammlungen* sind nur wenig in gebrauch: Gropp und Hausknecht, *Auswahl englischer gedichte* 4mal, Herrig, *The British Classical Authors*, je 2mal; je 1mal Deutschbein, *Irving-Macaulay-lesebuch*, Ey, *English Poets*, Herrig, *Reading Book*.

Zusammenhängende schriftstellerlektüre wird an einer schule nur in O I und U I getrieben, an drei anstalten von O I—O II, an zweien von O I—U II und fünfen von O I—O III. Von den gelesenen schriftwerken gehören 40 der prosa und 19 der poesie an.

#### A. Werke geschichtlichen inhalts.

Es wird gelesen

1. Macaulay, *Lord Clive* 4mal (2 U I, 2 O II),
2. Macaulay, *History of England* 3mal (1 O I, 2 U I),
3. Macaulay, *State of England in 1685* (1 U I),
4. Macaulay, *England before the Restoration* (1 O II),
5. Macaulay, *Masterpieces* (1 O II),
6. Mac Carthy, *The Crimean War* (O I),
7. Green, *England under the Reign of George III.* (O I),
8. Green, *Short History of the English People* (O I),
9. Graham, *The Victorian Age* (reformausg., U I),
10. Green, *Modern England* (U I),
11. Hume, *Queen Elizabeth* (O II).

Geschichtlich-erzählend:

12. Scott, *Ivanhoe* (O I),
13. Scott, *Quentin Durward* (O II).

Von diesen 13 werken werden 5 in O I, 7 in U I und 6 in O II gelesen.

stoffe aus der litteraturgeschichte behandeln:

13. Hengsbach, *Readings on Shakespeare* (OI),
14. Goadby, *The England of Shakespeare* (UI),
15. Lamb, *Six Tales from Shakespeare* (UI, OII).

*B. Werke erzählenden inhalts.*

1. Kipling, *Stories from the Jungle Book* 2mal (OI, UI),
2. *Fires and Stories from Modern Writers* 2mal (OI, UII);

je einmal:

- |          |   |
|----------|---|
| in OI:   | 3. Dickens, <i>A Christmas Carol</i> ,                    |
|          | 4. Dickens, <i>Sketches</i> ;                             |
| in UI:   | 5. Mark Twain, <i>A Tramp Abroad</i> ,                    |
|          | 6. Thackeray, <i>The History of Samuel Titmarsh</i> ;     |
| in OII:  | 7. Kipling, <i>Mowgli Stories</i> ( <i>Reformbibl.</i> ), |
|          | 8. Marryat, <i>The three Cutters</i> ,                    |
| in UII:  | 9. <i>Collection of Tales and Sketches</i> ,              |
|          | 10. Cooper, <i>The Last of the Mohicans</i> ,             |
|          | 11. Irving, <i>Vier erzählungen</i> ,                     |
|          | 12. Henty, <i>When London burned</i> ,                    |
|          | 13. Marryat, <i>The Children of the New Forest</i> ,      |
|          | 14. Marryat, <i>The Settlers in Canada</i> ;              |
| in OIII: | 15. Ballantyne, <i>The Coral Island</i> ,                 |
|          | 16. Lady Barker, <i>Station Life in New Zealand</i> ,     |
|          | 17. Burnett, <i>Little Lord Fauntleroy</i> ,              |
|          | 18. Henty, <i>Both Sides the Border</i> . <sup>1</sup>    |

Außerdem würden von prosawerken noch zu nennen sein, und zwar je einmal:

19. Ruskin, *Chapters on Art* (OI),
20. Ruskin, *The Nature of Gothic* (OI),
21. Tyndall, *Fragments of Science* (OI),
22. E-cott, *Social Transformations* (UI),
23. *Greater Britain* (OII),
24. *Modern Travels and Explorations* (OII),
25. *Rambles through London Streets* (UII).

Insgesamt werden von 40 prosaischen werken 13 in OI, 13 in UI, 10 in OII, 8 in UII, 5 in OIII gelesen.

<sup>1</sup> Scott, *Ivanhoe* und *Q. Durward* s. unter A.

Unter den poetischen werken nimmt das drama den breitesten raum ein. An erster stelle stehen Shakespeares trauer-spiele:

1. *Julius Cæsar* 5mal (OI),
2. *Macbeth* 3mal (OI),
3. *Hamlet* 1mal (UI),
4. *Antony and Cleopatra* 1mal (UI).

Von Shakespeares historischen stücken wird nur 5. *Richard III.* 1mal (OI) und von den romanti-schen schauspielen nur 6. *Tempest* 2mal (1 OI, 1 UI) gelesen. Byrons werke sind 5mal zu nennen:

- in OI: 7. *Marino Faliero*,  
 in UI: 8. *Childe Harold's Pilgrimage*,  
 9. *The Corsair*,  
 in OII: 10. *The Prisoner of Chillon*,  
 11. *Mazeppa*.

Im übrigen werden noch gelesen:

12. Tennyson, *Luoch Arden* 4mal (2 UI, 3 OII),
13. Tennyson, *The Lady of Shalott* (1 UI),
14. Tennyson, *The Gardener's Daughter* (1 UI),
15. Tennyson, *Hylks of the King* (1 UI),
16. Milton, *Paradise Lost* (1 UI),
17. Moore, *Paradise and the Peri* (1 OI),
18. Scott, *The Lay of the Last Minstrel* (1 OII),
19. Longfellow, *Evangeline* (1 OII)

Von diesen 19 poetischen werken werden 12 in OI, 11 in UI und 7 in OII gelesen.

An einigen realgymnasien wird in den drei oberklassen *privatlektüre* getrieben. Besonders gepflegt wird sie am realgymnasium in Freiberg. Im anschlusse an die lektüre oder an das systematische vokabular des lehrbuchs werden an allen realgymnasien sprechübungen gepflegt; nur zwei anstalten verwenden hierbei die Hölzelschen wandbilder; je eine schule benutzt Deutschbein, *Stoffe zu englischen sprechübungen*, und Seelig, *Methodisch geordnetes vokabular*.

*Freie aufsätze* werden der vorschrift gemäß an allen realgymnasien in den primen angefertigt, an drei realgymnasien

auch in OII; an zwei anstalten werden bereits in UII kleinere freie aufsätze geliefert. Im ganzen sind im schuljahre 1902/03 in OI und UI 159 themata zur bearbeitung gestellt worden: 46 waren der litteraturgeschichte, 41 der geschichte, 10 der geographie entlehnt, und 47 betreffen gegenstände allgemeiner art, während 7 der gestellten aufgaben in briefform zu behandeln waren.

*Freie vorträge* werden nach angabe der jahresberichte an fünf schulen in prima gehalten, an einer schule bereits in OII. Zwei anstalten verbinden mit den vorträgen die so sehr empfehlenswerten übungen im protokolliren.

*Litteraturgeschichte* wird an sieben realgymnasien getrieben. An diesen ist je 1 mal in gebrauch:

Breitinger, *Grundzüge der englischen literatur- und sprachgeschichte*,  
Bierbaum, *History of the English Language and Literature*,  
Döhler, *Sketch of English literature*.

An den realschulen fallen dem englischen unterrichte in den klassen III—I je vier stunden zu; auch nach der neuen lehr- und prüfungsordnung für realschulen vom 8. januar 1904 bleibt die stundenverteilung unverändert. Demnach hat der abiturient einer realschule im ganzen 480 stunden gehabt. Die zahl der schriftlichen arbeiten ist nach der neuen lehrordnung wesentlich geringer. Früher hatte ein abiturient der realschule im ganzen 120 arbeiten angefertigt, jetzt nur noch ungefähr 81. Das lehrziel für das englische stimmt mit dem für das französische aufgestellten (vgl. N. Spr. X, s. 473 f.) überein, nur sind in allen stücken in berücksichtigung der dieser sprache verwilligten kürzeren lernzeit die anforderungen entsprechend zu ermäßigen. Der unterricht hat die grammatische unterweisung in noch höherem maße als beim französischen durch ausscheidung alles für das nächste bedürfnis entbehrlichen lehrstoffes einzuschränken, da auf sicherheit in den *hauptregeln* der grammatik auch im englischen nicht verzichtet werden kann. Litteraturgeschichtliches kann bei der kürze der zur verfügung stehenden zeit nur beiläufig berücksichtigung finden.

Unter den *grammatischen lehrbüchern* herrschen durchaus Boerner-Thiergen und Deutschbein vor. Es ist eingeführt:

Deutschbein, *Theoretisch-praktischer lehrgang* 2mal,  
 Deutschbein, *Praktischer lehrgang, ausgabe B* 14mal  
 (sechs anstalten gehen zu *ausgabe D* über),  
 Deutschbein, *Praktischer lehrgang, ausgabe D* 1mal,  
 Boerner-Thiergen, *Lehrbuch, grammatik und oberstufe, ausgabe C*  
 7mal (zwei anstalten gehen zu Deutschbein,  
*ausgabe B bzw. D* über).

Je einmal sind in gebrauch:

Gesenius, *Elementarbuch und Schulgrammatik*,  
 Gesenius-Regel, *Englische sprachlehre, ausgabe B*,  
 Gesenius-Regel, *Kurzgefaßte englische sprachlehre*,  
 Gesenius-Regel, *Oberstufe*,  
 Bretschneider, *Praktische grammatik*,  
 Fehse, *Lehrbuch*,  
 Kade, *Anleitung zur erlernung der englischen sprache*.

Da die eingeführten übungsbücher reichlichen stoff zur lektüre für die klassen III und II bieten, so sind nur an einigen wenigen anstalten *lesebücher* zu treffen:

Ladlocking, *Lesebuch* 3mal,  
 Wershoven und Becker, *Lesebuch* 3mal,  
 Bretschneider, *Lesebuch* 1mal,  
 Herrig, *The British Classical Authors* 1mal.

Die lektüre zusammenhängender werke wird nur in klasse I (43) und II (6) gepflegt. Die prosa steht hierbei vollständig im vordergrunde; nur ein einziges poetisches werk wird gelesen.

#### 1. Werke geschichtlichen inhalts.

1. Scott, *Tales of a Grandfather* 2mal (I; je 1mal;
2. Goldsmith, *History of England* (I),
3. Graham, *The Victorian Age* (I, Reformbill),
4. Hume, *The Reign of Queen Elizabeth* (I),
5. Irving, *Christopher Columbus* (II),
6. Markham, *English History* (I),
7. *Stories from English History* (I).

Hier würden dann anzufügen sein:

8. Seamer, *Shakespeares Stories* 4mal (I),
9. Lamb, *Six Tales from Shakespeare* 2mal (I, II), (1mal I.)
10. Wershoven, *Shakespeare and the England of Shakespeare*

Von geographisch - kulturhistorischen werken sind zu nennen:

11. Besant, *London* 2mal (I, II),
12. Green, *Modern England* 1mal (I),
13. Kirkman, *The Growth of Greater Britain* 1mal (I),
14. Klapperich, *Picturesque and Industrial England* 1mal (I),
15. Mason, *The Counties of England* 1mal (I).

B. Werke erzählenden inhalts.

1. Massey, *In the Struggle of Life* 9mal (I); je 2mal:
2. Marryat, *Masterman Ready* (I),
3. Marryat, *The three Cutters* (I),
4. Massey, *God Save the Queen* (I),
5. *Rambles through London Streets* (I, II); je 1mal:
6. Brassey, *A Voyage in the Sunbeam* (I),
7. Burnett, *Little Lord Fauntleroy* (I),
8. Defoe, *Robinson Crusoe* (I),
9. Jerome, *Three Men in a Boat* (I),
10. Scott, *Kenilworth* (I),
11. Sokoll, *In the Rukh. Selected from the Books of Rudyard*
12. *The Story of Sindbad the Sailor* (I), [Kipling (I),
13. *Stories for the Young* (II),
14. Swift, *A Voyage to Lilliput* (II),
15. Franklin, *Autobiography* (I),
16. Schulze, *Celebrated Men of England and Scotland* (II).

Das einzige der poesie angehörende werk, das an den realschulen, und zwar in klasse I, gelesen wird, ist Longfellow's *Evangeline*.

Sprechübungen werden in ausgedehntem maße an allen schulen im anschlusse an die lektüre gepflegt. Nur vier anstalten benutzen Hölzels wandbilder. Krons *Sprechübungen*, Deutschheims *Konversationsschule*, sowie Seeligs *Vokabular* sind je 1mal in gebrauch. An einer besonders reformfreundlichen anstalt werden im anfangsunterrichte singübungen veranstaltet.

Das wichtigste aus dem gebiete der *literaturgeschichte* wird an acht anstalten gelehrt; eine schule widmet ihr im winterhalbjahr eine besondere stunde.

Chemnitz.

Dr. HÖRNIG.

## BERICHTE.

### FERIENKURSE IN MARBURG.

(Nach einem ungarischen bericht.)

Das schöne Marburg, am Lahnflusse gelegen, ist schon seit 1896 einer der schauplätze der modernen ferienkurse. In Deutschland und auch anderorts ähnliche kurse für moderne philologen, doch die hörer der marburger ferienkurse nehmen von jahr zu jahr an zahl zu. Heuer besuchten etwa 150 hörer die lehrkurse, darunter 50 procent damen. Nach der nationalität waren die meisten engländer und amerikaner, dann schweden, russen. Die meisten hatten stipendium und außer der ferienzeit noch besonderen urlaub, so daß 30 lehrer schon am 11. juli an den kursen teilnahmen. Und dies ist auch sehr gut so, denn es ist ein großes opfer für eine lehrkraft, die auch nur einen kleinen teil ihrer ferienzeit diesen wissenschaftlichen kurse widmet. Der kurs bestand aus zwei abteilungen: dem juli- und dem augustkurs. Der julkurs begann am 11. und dauerte bis zum 29. juli die hörer ohne unterbrechung beschäftigend. Überfülle charakterisierte den kurs; es war rein unmöglich, während der 18 tage alle 100 vorträge selbst bei noch so gewissenhafter vorbereitung anzuhören.<sup>1</sup> Der ausgegebene prospekt empfahl wohl gute bücher zu den vorträgen und es war deren guter einfluß aus der orientirtheit der ernstesten hörer ersichtlich. Weniger wäre mehr gewesen, und nur sehr wenige konnten alle vorträge zu ende genießen. Der größte teil der leute verbrachte den nachmittag mit lesen, wiederholung, vorbereitung zu den übungen oder ausruhen. Vorträge wurden in deutscher, französischer und englischer sprache und litteratur gehalten.

Rev. E. J. Fripp, B. A., aus Mansfield hielt sechs schöne vorträge über Shakespeare, und viermal las er vor und erklärte einzelne teile des *Hamlet*. Der zweite englische vortragende war lektor Cochran

<sup>1</sup> Das ist wohl auch die absicht der veranstalter solcher kurse nicht.

M. Dalrymple, M. A. Unendliche Genauigkeit, stetes verbessern der Fehler und fortwährende Übungen verschleuchten mehr als einen Hörer von den Stunden; doch die, welche ihn bis zu Ende anhörten, konstatierten mit einstimmiger Freude den großen Vorteil der Übungen.

Aus dem Bereiche der französischen Sprache und Literatur hielt Lektor Dr. E. Scharff vier Vorträge über *Lamartine* und erklärte eine Anthologie aus acht Dichtern, die auch in einem kleinen Heft für die Zuhörer vorlag.

Prof. Ch. Oudin aus Paris hielt zehn Vorträge unter dem Titel *Les mœurs et la vie provinciales dans le roman français contemporain*. Hier einzige nicht wissenschaftliche Teil dieser Kurse, denn der Professor bot vielmehr eine geistreiche *causerie* als eine wirkliche Literaturgeschichtliche Abhandlung.

Sowohl französische als englische Sprechübungen wurden am Abend in verschiedenen Gruppen gehalten. Bedauerlicherweise aber wurde teils durch die Abgespanntheit der Hörer, teils durch die Unzufriedenheit und das Ungeschick der angestellten französischen und englischen Lehrerinnen diese Seite der Kurse wertlos. Die deutschen Sprechübungen einzelner Gruppen waren besser, weil einige geschickte Tüchtigen der Marburger höheren Schulen mit der Leitung der Gruppen betraut waren.

Selbstredend wurden die meisten Vorträge deutsch gehalten. Prof. Collin aus Gießen sprach über Goethes *Faust*, Prof. Gundlach aus Weilburg, ein Führer der Reformer, hielt über Methodik und Phonetik mit geistreichen Bemerkungen gewürzte Vorträge. Es hielten noch Vorlesungen: Prof. Vogt über Walther von der Vogelweide, Prof. Thumb über die Faktoren der Sprachentwicklung, E. Stockhausen, ein Mitglied des Thaliatheaters in Hamburg, über die richtige Aussprache und Prof. Wecheler in deutscher Sprache über französische Satzlehre auf geschichtlicher Basis. Außerdem gab es noch eine Serie sehr interessanter kirchengeschichtlicher Vorträge von Liz. Knopf, und schließlich hielten auch zwei medizinische Professoren Vorträge. Der eine war fachgemäß: Dr. Seemann sprach über die Physiologie der Stimme und Stimmbildung, während Prof. Schenck von der Physiologie des Menschen ein flüchtiges Bild entwarf.

Die Aufmerksamkeit der Hörer fesselten hauptsächlich Gundlach, dann Stockhausen, Seemann und Thumb. Der Weilburger Professor erzielte die größten Erfolge mit seiner Methodologie. Er ist ein durchaus radikaler Reformator. Auch ich bin ein Abtrünniger auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes und befolge alte, erfolglose Methoden nicht. Auch nach meiner Ansicht soll in den Schulen das Hauptgewicht auf die Rezeption gelegt und nur im letzten Stadium des Unterrichtes die Produktion — das Zurückübersetzen — versucht werden. Ich billige auch, daß gebildete Lehrkräfte der modernen Sprachen das einfache und bequeme Einbüffeln der Wortgruppen unterlassen und die

mühe nicht scheuend, durch anschauung, nachahmung, handlung und beschreibung fremde sprachen lehren; denn erfolgreich kann nur das, der unterricht fremder sprachen sein, wenn die muttersprache nach möglichkeit ausgeschlossen ist; den gänzlichen ausschluß der muttersprache kann man, soviel ich bisher erfahren habe, nicht durchführen. Auch verstehe ich nicht, wie man auf die phonetische ausbildung ein halbes jahr verwenden soll, was prof. Gundlach besonders betonte, und kann auch die einföhrung der obligaten phonetischen zeichen in den schulunterricht nicht billigen. Sowie Viktor den übertreibern der grammatik *quousque tandem* zurief, so könnte jetzt ein neuer Vater den übertreibern der phonetik ein *quousque tandem* entgegenrufen. Der phonetischen vorträge Gundlachs und Stockhausens wurden selbst die ernstesten hörer in einer kurzen woche satt; um wie viel eher wird ein schulkind der trockenen methode der aussprache und bezeichnung überdrüssig! Ich weiß, daß die phonetische ausbildung auch sehr wichtig ist, doch sind solche übertreibungen gefährlich. Ich habe mich schon oft darauf berufen, daß infolge unserer günstigen verhältnisse — da der ungar entschieden es sprachtalent hat — die phonetik bei uns nebensächlich ist. Nur beim unterrichte in der englischen sprache, der aber leider nicht obligat ist in unseren schulen, ist die phonetische ausbildung am platze.<sup>1</sup>

Im ganzen genommen war der kurs jedoch sehr lehrreich. Deutsches gründliches wissen charakterisirte den größten teil der vorträge. Das arrangement war nicht ganz tadellos, überbürdung des arrangirenden sekretärs war davon die ursache. Nichtsdestowenig kann ich die marburger kurse jedem aufs wärmste empfehlen und bin überzeugt, daß jeder hörer derselben gerne und dankbar an die in Marburg verbrachte schöne und lehrreiche zeit zurückdenken wird, ebenso wie der schreiber dieser zeilen.

Preßburg (Ungarn).

Dr. A. KUHL.

<sup>1</sup> Wenn das gesagte für ungarische verhältnisse, die nach der angabe des herrn verfassers besonders günstig liegen, zutrifft, so läßt es sich deshalb noch nicht auf anderweitige übertragen. Auch ist der herr verfasser im irrtum, wenn er annimmt, genau dieselbe „methode der aussprache (er hatte ursprünglich geschrieben: betonung und bezeichnung“, die Gundlach in seinen kursausübungen anwendet, wolle dieser oder ein anderer der phonetischen reformer den schulkindern gegenüber zur geltung bringen. Im ferienkursus bildete für den genannten redner die „deutsche phonetik (die aussprache des deutschen auf phonetischer grundlage mit praktischen übungen“, eben den abschließlichen gegenstand seiner vorträge, die teilnehmer mußten also darauf gefaßt sein, in allen sechs stunden nichts anderes zu hören.

D. red.

## BESPRECHUNGEN.

1. *Stories for the Schoolroom by various Authors*, herausgegeben von J. BEER. Mit anm. und wörterverzeichnis. Leipzig, Freytag. 1904. 175 s. Geb. m. 1,50.
2. *Poems for the Schoolroom selected and edited by KARL GROSEN*. Elberfeld, S. Lucas. 1903. 179 s. M 1,50.
3. MILTON, *Paradise Lost, Book I—VI*. Herausgegeben von LAURE SPIES. Nebst anhang (anmerkungen) und wörterbuch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1902. 123 und 40 s. M 1,20.
4. TENNYSON, *Enoch Arden and Lyrical Poems*. Herausgegeben von ERNST DORLIN. Mit anhang (anmerkungen). Gleicher verlag. 1903. 70 und 50 s. M. 1,—.

1. Angenehm unterhaltend und zugleich von erziehllichem wert, da in einem frischen, natürlichen und doch nicht nachlässigen englisch geschrieben, sind diese erzählungen für jüngere 14—15jährige schüler, auch für mädchen, sehr geeignet und empfehlenswert. Die verfasser, zum teil frauen, über die die einleitung die nötigen nachrichten enthält, sind Jean Ingelow, L. M. Alcott, Roma White (Blanche Oram), Miss Goddard, Ascott Hope und Overton. Der dritte und der letzte name sind bei uns wohl noch wenig bekannt. Die kürze der einzelnen erzählungen (je 10—12 seiten) hat bei dem meist langsamen tempo der klassenlektüre ihr gutes. Das wörterbuch, welches auch die aussprache (mittels diakritischer zeichen) angibt, scheint allen anforderungen zu genügen. Die anmerkungen setzen nicht viel voraus und bringen öfters anleitungen zum übersetzen. Bei (*God*) *bless* zu 46, 22 konnte auf s. 10, 25 verwiesen werden, wo dieselbe anmerkung schon gegeben ist. Eine münze von 10 cents (s. 45, 17) gibt es wohl schwerlich; wahrscheinlich ist eine solche von 20 cents annähernd mit *ninety* übersetzt. Bei *Santa Claus* (s. 46, 20) möchte man wissen, wie die weibliche form des adjektivs zu erklären ist. Zu s. 44, 8 wäre zu bemerken, daß *elegant* ein amerikanismus für schön, fein ist, z. b. *elegant butter*. *Clad* (s. 57, 2) soll eine jetzt wenig gebrauchte form sein; aber in der

verbindung *scantly clad* (und ähnlichen) wird gewöhnlich diese, nicht *clothed* gebraucht. Zu *beyond your depth* s. 63, 17) wird der lehrer mündlich den ursprung der redensart (wasser, zu tief zum stehen hinzufügen; es braucht ja keineswegs alles in den anmerkungen zu stehen. Die harmlosen parodien und anspielungen auf Walt usw. in nr III werden für die nicht-englische jugend trotz der hinweise wohl ziemlich wirkungslos sein.

2. Eine recht brauchbare sammlung. Der erste teil (s. 1–73 ist für die anfangsklassen, der zweite für die oberen klassen bestimmt und volllauf ausreichend. Neben manchem bekannten, besonders im ersten teil, finden sich auch ziemlich viele stücke, denen ich in anderen sammlungen noch nicht begegnet bin, so gedichte von James Burns, Field, Hooper, Kipling, Lee, Hamilton, Sharp, Taylor, Thackeray, Weatherly (nicht -ley; s. XV, 143). In der vorrede sagt der herausgeber. *The list, though not at all complete . . .*, aber es ist doch selbstverständlich, daß in einem schulbuche, ja auch in einem größeren sammelwerke, vollständigkeit nicht möglich ist. Einige druckfehler: *pronunciation* *preface*, *course* s. 96), *Judgment* s. 195 statt *J. .*, *Adrianople* (s. 87), *and the children* (s. 116 statt *and children*, *furze* s. 137, statt *furze*, *Rosam* (s. 125, einmal) statt *Rosina*, *length* (s. 118), *Vogelwende* s. 117. Longfellow hat *Vogelweid* geschrieben. Auf dem titelblatt steht *selected and edited* . . . Letzteres verbum ist ungleich dem substantiv *editum* für den bloßen abdruck schon gedruckter sachen nicht gebräuchlich; setzt vielmehr eine philologische tätigkeit (erstmaligen druck von handschriften, textrevision oder kommentierung) voraus. Siehe u. a. *N. E. Dict.* und C. Stoffel, *Shakespeare-jahrbuch* 1902, s. 194: . . . *the 1653 edition is an "edited" reprint of the 1666 edition, and therefore full of arbitrary changes.*

3. Einen „schulkommentar“ zum ganzen *Par. Lost*, doch ohne beigabe des textes und nicht frei von irrthümern, gab prof. Baumbach 1887 heraus (Wien und Leipzig, A. Pichler). Frh. Spies hat sich auf die ersten sechs gesänge beschränkt und auch diese gekürzt, wobei denn die für die jugend minder geeigneten stellen weggelassen sind. Sie hat so einen text hergestellt, dessen umfang für schulzwecke völlig genügt. Auch die erklärung ist auf grund fleißiger studien durchweg befriedigend gegeben; verhältnismäßig wenigens hätte ich zu erinnern. *Fiesole* (I, 289) ist nicht ein hügel, sondern ein städtchen auf einem solchen, auf der stätte des alten *Faesulae*. *Belus* 485 indischer Gott? Doch wohl der sonst *Bel* genannte babylonische. Zu II, 90: *vassels of his anger* sollte *vessels* sein. Aber erstens steht im text *vassals*, was in der bedeutung sklaven s. Griech. Schröder; einen guten sinn gibt (vgl. 252 *vassalage*), und zweitens steht in der angeführten bibelstelle Röm. 9, 22 *vessels of wrath*, nicht *of anger*. 113. nicht nur angeklagt; nach sicheren zeugnissen rühmten sich einige sophisten daß sie diese kunst, besonders für rechtshandel, lehren könnten.

12. das gleichheitszeichen zwischen *con* und *icere* ist zu streichen. 131. „*charland* kann auch innerlich gedacht werden.“ Aber *harled on his rocky*? und die schlacht gegen die rebellischen geister in buch VI? Zu 192. „Er will lieber in der hölle genießen“ — hier ist ein wort („freiheit“) ausgefallen. Zu III, 25: *amarous* i. *amurosus*, auch schwarzer star; *dim suffusion* grauer star. 35. *Maconides* geht formell auf eine person *Maeon* zurück, sachlich wohl eher auf eine landschaft. IV 183 zu *middle tree*: „im hebräischen bedeutet *middle*, das höchste, beste.“ Im hebräischen steht in dieser erzählung ein substantiv „in der mitte (des gartens)“. Für den behaupteten nebensinn finde ich keine unterlage. IV, 198: *Auran* ist nicht eine stadt in Mesopotamien, sondern eine landschaft (auch Hauranitis) im ostjordanlande. 503: *eastern*. Die Sonne stand im westen, „also konnten ihre strahlen nur das westliche tor treffen und nicht die innere seite des östlichen“. Nach v. 166 hatte das paradies nur ein tor, *and that looked east on th' other side*; 121. Genes 2, 7 (*God planted a garden eastward* (von Palästina) *in Eden*; und P. L. IV, 199 (uns. augs.) *Eden stretched her line from Auran eastward* . . . So könnte unsere schwierige stelle vielleicht erklärt werden. die strahlen der abendsonne trafen das im osten gelegene (einzige) tor des paradieses. — 569: *apparent queen* (vom monde) = rechtmäßige königin? Warum nicht „sichtbar werdende“ im gegensatz zu *clouded*? Im legalen sinne scheint *app.* nur in verbindung mit *hair* vorzukommen. 594: *will* wird hier „als substantivisches verb gebraucht“. Besser: als selbständiges, zumal *verbum substantivum* bei den alten grammatikern bezeichnung von *esse* war. 603: *charm* das alte *charon*? Zunächst das französische *charm*; dies, wie angegeben, von *carnea* V, 102. *Fancy* „hatte zu Ms zeit einen weiten begriff; Shakespeare braucht es statt *lore*“. Aber 1. wäre dies ein engerer begriff, 2 ist *to take a fancy to* für liebgewinnen noch jetzt sehr gebräuchlich, und 3. bedeutet *F.* an unserer stelle zweifellos, wie die nächsten verse zeigen, nichts weiter als phantasie. 117: „*God* kann hier unmöglich gott bedeuten.“ Aber warum soll der gedanke an böses, wenn nur ohne zustimmung (*so unapproved*) nicht auch in das bewußtsein eines heiligen wesens eintreten? Daß „der begriff des bösen schon vor dem fall bekannt war,“ lehrt doch schon Genes 2, 17. — 177: Die fünf anderen planeten (außer Sonne und Mond) sind nicht Jupiter, Mars, Neptun (von diesem wußte Milton nichts!), Erde und Venus, sondern Merkur, Venus, Mars, Jupiter, Saturn. Die Erde steht, da die Sonne hier als beweglich gedacht wird, fest im mittelpunkt; wenn auch IV, 553f. der dichter die entscheidung zwischen dem ptolemäischen und dem kopernikanischen system ablehnt. 214: *to pamper* ist wohl nicht von *pampre*, *pampinus* abzuleiten. Die hg. erklärt in der anm.: *roil* „blätter“, im wb. *dicht belaubt*. Nach dem vorangehenden *over-woody* ist an zu stark gewachsene, „ins holz gegangene“ zweige zu denken, die sich mit denen des nächsten baumes verschlingen, aber

wenig frucht tragen (*fruitless embraces*. 371 *virtue*: Hier sollte schon auf die ann. zu 617 *triple degrees* verwiesen werden. Zu *Dragonis* (genauer: Pseudo-Dion.) s. die kirchenhistoriker. Gemeint ist der Apost. 17, 34 erwähnte athener; diesem wurde im 6. jahrhundert das buch von der himmlischen hierarchie untergeschoben; außerdem vermengte ihn die legende mit dem ersten bischof von Paris (St. Denis, märtyrer unter Dezius. 774: *towers* möchte ich nur auf v. 625, nicht auf die reihen der engel beziehen. VI, 309: wie soll man sich eine *cubic phalanx* vorstellen? Die hg. erklärt: „Die einzelnen schwadronen vereinigen sich zu einer in kubischer form aufgestellten schickordnung“; und nochmals zu *hollow cube*, 352: „Die reihen sind in kubischer form aufgestellt, in der mitte haben sie einen freien raum gelassen. . .“ Also mehrere karrees (*quadrate* 62; *squadron* 16 schickun- oder etagenweise übereinander aufgebaut? Vermutlich: die kämpfer sind ja geister, und sie kämpfen nach VI, 71—73 in der luft. Die kubische form soll „das einbild der wahrheit und festigkeit“ sein, aber da auch die bösen engel 511f) diese aufstellung (mit der arbeit in der mitte unnehmen, hat M. an den ersteren dieser begriffe wohl nicht gedacht. 553: *impaled* von *paling*: besser von *pale*. 665. *jaculation* = *ejaculation* = rufe. Sicher nicht! Das wb. richtig: (das werfen, achtleudern 541: *barb* „der untere teil eines pfeiles“, besser: wienhaken; hier feurig oder glühend *barb'd with fire* gedacht. 68) *glory* ruhm, besser: herrlichkeit. Zu V, 575: „Luzifer, der Jesajas 14 15 morgenstern genannt wird.“ Beide wörter bedeuten dasselbe. Gemeint ist in der angeführten stelle ein könig von Babylon; später wurde er wohl auf grund neutestamentlicher stellen) auf den teufel als gefallenen engel bezogen, und dieser deshalb Luzifer genannt. S. Krichs Kommentar zum Jesajas. Zu VI, 44: *Michael* bedeutet nicht: *Power of God*, sondern: wer ist wie gott? Wb.: warum soll *daunt* mit „gold-weiches, gold-glänzendes gefieder“ übersetzt werden?

Was die aussprache betrifft, so ist einige male mit unrecht schwachstelliger vokal angenommen, so bei *Ophionus* (das o), *hyrcanus* (das letzte i), *alternale* (das erste a), *soliloquizes*, *embragoux* (wb. Bei *battailous* VI, 81, ist die betongung falsch. Das *th* in *scathe* ist stimmlos, das *s* in *diverse* stimmlos. In *Seleucia* betont M. die zweite silbe; bei betongung der dritten lautet das *i* wie *ai*. Bei *Ternale* sollte der vokalisirte *r*-laut nicht gänzlich vernachlässigt werden, ebenso bei *diverse*, *corporeal*. Der zweite vokal in *athwart* erscheint nach dem wb. als kurz! In *passant* (wb. darf das *i* nach dem *u* nicht verstimmen. In *Arrel* und *Arioch* (VI, 371) ist das *a* lang (wie in *ar*).

Die griechischen zitate sind größtenteils fehlerhaft gedruckt. Auch in einem lateinischen vers zu VI, 787 steht *rufus* statt *rudis*. *Valombrosa* (s. 6 der ann.): I. *Vallombrosa*; *Epimethes* (s. 23): *Epimetheus*, Zeile 440 (s. 22): I. zeile 409. In der einleitung ist der bündelstrich zwischen *Stet* und *Abbot* (der sich übrigens *Abbott* schreibt; s. auch

3 der ann.) zu tügen; ebenso der zwischen *boon* und *companion* (s. 21).  
tati *Defensio Populi* (einkl. sollte *Defensio pro populo Anglicano* stehen.

4. Von den lyrischen dichtungen Tennysons hat L. Doblin viele  
offenommen, die man in anderen sammlungen nicht findet; bevorzugt  
jed solche mit philosophischem inhalt „gedankenlyrik“, die trotz der  
thr sorgfältigen und gründlichen erklärang recht reife schüler voraus-  
setzen. Zu *Enoch Arden* haben wir schon mehrere kommentare, doch  
ist unter den mir bekannten keiner, der dem vorliegenden gleich käme.  
lassen wir, daß diese treffliche ausgabe das „populärste werk“ des  
dichters, sowie die übrigen mitgeteilten proben seiner kunst dem  
verständnis weitester kreise näher bringen wird. Besonders ist zu  
bemerken, daß der hg. zu keiner schwierigkeit stillschweigend vorübergeht.  
Einige bemerkungen werden vielleicht als nützlich befunden werden.  
In s. 1, 7. die englischen *doues* bestehen nicht aus sand (dieser ist in  
der klauß, 2. und am strande, 20 sondern aus festem erdreich; sand-  
haufen wie die in Holland heißen *dunes*, doch kommt *doues* auch im  
sinne von *dune* vor (s. Funk & Wagnall, *Standard Dict.*) — S. 18:  
*coil of cordage* ist kein pleonasmus, da *coil* auch von anderen dingen  
benutzt wird (s. ebenda u. Grieb-Schröber). S. 2, 3: *host* kriegsheer wird  
gewöhnlich nicht nur hier vom lateinischen *hostis* abgeleitet<sup>1</sup>; doch  
deutet der begriff des feindlichen gänzlich. Vielleicht hängt es mit  
dem mundartlich-deutschen *harst* zusammen (ein gedicht über Winkelried  
spricht: „Im harst von Unterwalden . . .“). S. 4, 6: *a boy to be uow*,  
welcher war“, eigentlich wohl „sein oder werden sollte“. S. 4, 11:  
hier heißt zwar auch der ganze baum, häufiger jedoch der biegsame  
weig der weide. 23: *he slipt and fell* ist hauptsatz. Konstruktion:  
*When he was there, and (when he was) clambering* usw. S. 5, 17: die  
klärang von *a cloud isles a light* gibt einen guten sinn, hebt aber  
keine sprachliche schwierigkeit nicht: wie kann der wolken-schatten auf  
dem hellen meer eine „lichtinsel“ genannt werden: und „lichtumflossene  
so selbst dunkle, insel“ ist doch davon das gegenteil? S. 8, 29,  
*then Anne would have raised him*: der inf. des perf. bei verben des  
vollens drückt aus, daß die absicht nicht ausgeführt wurde. S. 6, 2,  
*weale* erziehen: gemeint ist besonders schulunterricht, vgl. s. 11, 7 und 21.  
11, 11, *for the wherewithal* „aus dem notwendigen grunde“, vielmehr:  
zur beschaffung der nötigen mittel“. S. 11, 17, *not to say me nay*:  
dieser verbindung (mit *may*) ist *to say* ohne *to* in der umgangs-  
sprache sehr gewöhnlich. S. 13, 28, *the whitening hazels* beziehe ich  
nicht auf das laub, sondern auf die rinde. S. 17, 15, *to grow contracting*  
sich vermindern: aber das (oder bleich) besagt *wan*; außerdem gehört  
es wohl zum folgenden. S. 20, 21: warum soll *myriad* gerade eine  
beziehung auf die 10000 griechen enthalten? S. 22, 22, *understood*

<sup>1</sup> Wie sich aus dem *N. E. D.* ergibt, ist die verknüpfung doch  
wohl sicher; *harst* gehört u. a. zu *horst*, englisch *hurst*. D. red.

1. *understand*. S. 24, 21, *broken* gebeugt: das sagt bereits *bow'd*; *limp* entkräftet oder gebrechlich: vgl. s. 27, 6. S. 28, 31, *he saw the death* ist zu streichen. S. 29, 23, *than you be: be* ist nicht als konjunktiv aufzufassen. Es ist als indikativ in der älteren und volkreicheren nicht selten; Beispiele bei Fölsing-Koch, oberstufe, auch Byron, *Ch. Har.* I, 86, *such be the sons of Spain*. S. 32, 17: unter *Calpe* ist nicht Calpe in Ostindien (sw. von Cawnpore) zu verstehen, sondern Gibraltar. S. die griechischen und lateinischen wbb. und Byron, *Ch. Har.* II, 2 *Calpe's straits*. S. 37, 25, *Alize* (von Alexia) hat mit *Elise* (von Elisabeth) nichts zu tun. S. 41, 9, *fallow* kann bedeuten braungelb oder brachland (so s. 52, 19), aber nicht beiden zugleich. S. 43, 7, die stelle in Shakespeares lautet *Thy wish was father* (nicht *fathered*), usw. und beugt daher nicht, was sie soll. S. 43, 11, *parlour* heißt auch wohnzimmer und dies paßt hier besser als „empfangszimmer“. *Box of incense* „beeteinfassung aus reseda“. Aber eine beeteinfassung, selbst wenn sie aus buchsbaum besteht, kann niemals *a* oder *the* *box*, sondern nur *a box edging* genannt werden; nicht die einfassung, sondern die dazu verwendete gewächsart heißt *box*. Aber *box* bedeutet auch *kasten*. Den *kasten* mit erde und darin gezogener *reseda*, der wahrscheinlich wie der rosenstrauch, am fenster stand, empfiehlt Alize der schmerz. S. 47, 15, *auf daß* usw., ich würde *auf* weglassen, da nicht ein *als* sondern ein *folgerantz* vorliegt. S. 48, 16, *humper* ist ein volles glas von gewöhnlicher größe, daher *humpen* nicht zutreffend. S. 49, 12, *post-haste* als aufschrift auf briefen nachweisbar: S. 50, 8, *precedent* „noch nicht dagewesener rechtsfall“. Es ist zunächst ein *früherer fall*, auf den man sich beruft. Ein neuer fall kann dann allerdings für die zukunft ein *precedent* werden. S. 50, 13, *bonded union* „scherzen“ (die auch meist keinen „bund“ zu schließen brauchen), es wohl nicht zu denken, sondern an eine die freie meinung überdrückende partei oder verbindung, ähnlich wie *faction* (wörterb. *Stand Diet.*). S. 54, 21: *whose* auf solchen bezogen ist keineswegs ungewöhnlich. S. 62, 4: man könnte ohne *where* auskommen. *to the modern Muses reading in my neighbours' ground*. Das komma steht scheitert dann überflüssig. S. 65, 13: zu *jenneing* s. eine andere ableitung bei Grieb-Schröder. S. 69: in der überschrift *In Memoriam* sollten die buchstaben *A. H. H.* (Arthur Henrici Hallau) nicht fehlen, in der einleitung (s. V) und beim zitieren vermißt man sie weniger. S. 73 *half the creeds*: „Bekenntnisse sind an sich etwas ... halbes...“ Diesen qualitativen sinn kann *half* schwerlich haben. Es muß heißen *die hälfte der creeds*. Letzteres objektiv genommen (das katholische, anglikanische, calvinische usw. dogma) gäbe keinen rechten sinn, denn wie soll man halbiren? Ich erkläre daher: „als in der hälfte d. h. vielen von denen, die sich zu den verschiedenen kirchenlehren bekennen“. So kann ja auch vorher *honest doubt* metonymisch für den aufrichtigen zweifler stehen.

Zur aussprache: *variable* s. 19, 110 hat konsonantisches *r*. *Soplas* s. 34, 20 unrichtige betongung. schwachstufiger vokal mit unrecht angesetzt in *coronach*, *bulrush*, *jackass* (letzte silben). *Amphion* (das *a*; auch *mnS* i als *ai* bezeichnet werden), *coterie* (das *o*); in der umschrift von *corpae*, *hoard*, *hoarse* gehört hinter das *o* kein *u*; das *i* in *servant* behält den *i*-laut; *Mithe* hat stimmhaftes *th*.

Kassel.

M. KRUMMACHER

1. K. BREKKE og AFG WESTERN, I *Udealg af engelske forfattere til brug for gymnasiets første klasse*. I tekst, 139 ss. II anmerkninger 43 ss. KRISTIANIA, Det norske aktieforlag. 1902. 2den udg: Kr. 1,40.
2. Dasselbe, til brug for det sproglig-historiske gymnasiiums 2den og 3de klasse I tekst, 258 ss. II anmerkninger 64 ss. Ebenda. 1901. Kr. 3,50.
3. Dasselbe, til brug for realgymnasiets 2den og 3de klasse. I tekst, 124 s. II anmerkninger 31 s. Ebenda. 1901. Kr. 1,70.
2. OTTO ANDERSEN, I. *Engelsk Litteratur i udealg for gymnasiets overste klasse*. I tekst, 218 s. II anmerkninger 44 s. Ebenda. 1902. Kr. 4,—.
2. *A Short History of English Literature*. 137 s. Ebenda. 1902. Kr. 2,50.

Um eine verständliche vorstellung vom charakter der vorstehend bezeichneten schulbücher geben zu können, scheint es mir notwendig, zuvor mit einigen worten auf die einzigartige stellung des neu-sprachlichen unterrichts in Norwegen hinzuweisen.

Frankreich und Norwegen sind wohl diejenigen länder, wo unser lehrfach seitens der regirung die kräftigste förderung erfahren hat. Allein während an den französischen gymnasiën der neu-sprachliche unterricht den altsprachlichen noch mit vollen gesetzlichen rechten und vollem moralischen ansehen neben sich stehen sieht, haben in Norwegen die neueren sprachen, abgesehen von etwa fünf bis sechs anstalten, wo man noch latein, allerdings nur in prima, lehrt, bereits vollumfänglich die erbenschaft der alten sprachen angetreten. Der fremd-sprachliche unterricht der vierklassigen „mittelschule“, welche auf eine moderne allgemeinebildung abzielt, gründet sich auf deutsch und englisch. Das dreiklassige „gymnasium“, welches seine schüler für die hochschulen vorbereitet, spaltet sich, besonders während der beiden letzten jahre, in eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine sprachlich-historische linie, und zwar tritt auf letzterer zu den zwei grundlegenden fremd-sprachen noch das französische hinzu, doch mit bescheidener stundenzahl.

Zweck des fremd-sprachlichen unterrichts in der mittelschule ist: fertigkeit im gebrauch der sprache; auf dem gymnasium „tritt die arbeit am inhalte mehr in den vordergrund“. Zur erreichung dieser ziele stehen für das englische auf der mittelschule in drei klassen je 5 stunden wöchentlich zur verfügung, auf der sprachlich-historischen linie des gymnasiiums nacheinander 4, 7 und 7 stunden; die mathe-

mathematisch-naturwissenschaftliche oder realienie muß sich in ihren drei klassen mit 4, 2 und 3 stunden wöchentlich begnügen.

Im mittelpunkt des unterrichts auf dem gymnasium steht ein lesebuch, aus dem der schüler ein bild gewinnen soll von der englischen kultur- und staatsgeschichte besonders seit der großen revolution. Dem leserbuche muß ein heft mit erläuternden sprachlichen und sachlichen anmerkungen in englischer sprache beigegeben sein. Zur systematischen zusammenfassung aber der aus dem lesebuche gelegentlich gewonnenen einzelnotizen dienen zwei abrisse, ebenfalls in englischer sprache, von denen der eine eine kurze darstellung der politischen und sozialen einrichtungen Englands enthält (etwa 40 s.), der andere biographische schilderungen der gelesenen autoren nebst mitteilungen über deren werke (etwa 60 s.). Neben diesem hauptlesebuche soll dem schüler aber auch noch ein zweites, der schönen litteratur gewidmetes lesebuch in die hand gegeben werden, welches u. a. ein Shakespearesches drama in passender verkürzung zu enthalten hat. Natürlich sind die autoren auch dieses schönlitterarischen lesebuchs in den vorgenannten litteraturgeschichtlichen „abrid“ mit aufzunehmen.

Man sieht, die norwegischen lehrpläne begnügen sich nicht damit dem englischen unterricht in den letzten zwei schuljahren ebensoviele stunden zur verfügung zu stellen, wie dort bei uns der lateinische hat sie geben ihm zugleich auch eine fülle von hilfsmitteln in die hand welche gleichzeitig tiefe und reichthum des unterrichtsstoffes wie mannigfaltige abwechselung innerhalb derselben verbürgen.

Die oben bezeichneten bücher von Brekke-Western sind nach klasse und linie unterschiedene ausgaben des von den lehrplänen vorgeschriebenen hauptlesebuchs mit dem zu einer jeden gehörigen hefte „anmerkungen“. Anderssens erstzennantes buch ist das von den lehrplänen geforderte zweite, schönlitterarische lesebuch, das andere entspricht dem in den lehrplänen vorgesehenen litteraturgeschichtlichen abrid. Ich bedauere, daß mir nicht auch gleichzeitig eine probe der von Brekke-Western häufig mit der abkürzung „*Inst.*“ zitierten abrisse der politischen und sozialen einrichtungen Englands vorliegt. Dann hätten wir ein vollständiges bild der reichen lehrmittel vor uns, unter denen in Norwegen der englische unterricht arbeitet.<sup>1</sup>

Inner grammatik gedenken die lehrpläne für die gymnasialklassen nicht. Doch wird der schüler natürlich gelegentlich die früher in der drei klassen der „mittelschule“ verwandte nachzuschlagen haben.

<sup>1</sup> Durch die güte des herrn verfassers bin ich jetzt in den besitz von Aug. Westerns *Område af engelske institutter for det sproghistoriske gymnasium* gelangt. Das prächtige kleine heftchen von 46 ss. (preis rund 85 pf.) ist ein vorzügliches hilfsmittel für den englischen unterricht: übersichtlich, knapp, verlässig. Im interesse unserer schüler bitte ich den herrn verfassee dringlichst, sich mit der frage einer deutschen ausgabe seiner broschüre zu beschäftigen, und mache hier

1. Gymnasialdirektor Brekke in Bergen ist in seinem vaterlande als verfaßer mehrerer vortrefflicher englischer elementarbücher bekannt. Western war einer der ersten, der den „neuen sprachunterricht“ im lande verbreiten half, und wir deutschen kennen ihn seit 1885 durch seine ebenso praktische wie verlässige *Englische lehrlehre*, größere und kleinere ausgabe, letztere in dritter auflage bei O. R. Reisland, Leipzig, erschienen. Ihre gemeinschaftliche arbeit haben die verfaßer so unter sich verteilt, daß Br. die texte ausgewählt und zusammengestellt, W. die anmerkungen dazu abgefaßt hat. Was aber den wert dieser lesebücher betrifft, so genügt es wohl, hier festzustellen, daß diese dem ehrenvollen rufo der früheren arbeiten der verfaßer vollauf entsprechen. Nr. 1, für den gemeinschaftlichen unterricht beider klassen in der untersten klasse des gymnasiums bestimmt, soll offenbar ein bindeglied bilden zwischen den in bezug auf den inhalt anspruchslosen texten des mittelschullesebuchs und den ernstern, vielfach schweren lesestücken des lesebuchs für die beiden letzten klassen des gymnasiums. Die kriegsgeschichtlichen stoffe sind wenigstens teilweise neuerer zeit entnommen, und die verfaßer haben mittel gefunden, den schüler mit ihren texten von England hinaus in verschiedene teile des British Empire zu führen: Afrika, Indien, Amerika. Kulturgeschichtliches ist nur wenig vertreten, und die beiden szenen aus dem englischen schul- und gerichtleben (David Copperfield in M. Creakles pension und Mr. Fackwicks prozeß vor gericht) hätten doch wohl besser durch texte ersetzt werden können, die dem jungen schüler bilder aus dem heutigen schul- und gerichtleben Englands boten, und die von den dichterischen übertreibungen bei Dickens frei waren. Nr. 2, das hauptlesebuch für die beiden letzten jahre der sprachlich-historischen linie, bildet eine so vorzügliche verwirklichung des programms der lehrpläne, als man sich nur denken kann. Insbesondere haben die verfaßer es verstanden, innerhalb der gesetzlichen vorschriften, die sichtlich in einer andern richtung sich bewegen, doch noch einen überraschend großen bruchteil von wirklich aktuellem stoff in ihr lesebuch hineinzubringen (reden von Bright und Gladstone, essays von Mill, Ruskin, Toynbee). Nr. 3 ist nur ein ausschnitt aus nr. 2, zum gebrauch in den letzten zwei klassen der mathematisch-naturwissenschaftlichen linie.

In den von W. ausgearbeiteten heften mit anmerkungen steckt eine gewaltige fülle gewissenhafter, verlässiger und überaus verdienstlicher arbeit.

2. Die aufgabe, welche Anderssen bei der abfassung seines schön- ausdrücklich auf das bedürfnis unseres unterrichts nach einem solchen rechenbüchlechen (*Die öffentlichen einrichtungen Englands*) aufmerksam. Für studenten und lehrer ist jedes wort darin wertvoll; mit unseren schülern würden wir aus zeitmangel wohl nur einzelne kapitäl durchsprechen können, aber diese würden eine unschätzbare unterlage bilden für unseren unterricht über Englands „land und leute“.

literarischen hilfesebuch» (nr. 1) zu lösen hatte, war in gewissem sinne leichter als die, vor die sich Br.-W. bei ausarbeitung ihres hauptlesebuchs, besonders was die geschichte der englischen kultur betrifft, gestellt fanden. Der entwicklungsgang der schönen literatur stellt fest in seinen perioden, in den namen von deren hauptvertretern und in den titeln der wichtigsten werke der letzteren. der verfaßter eines schönliterarischen schullesebuchs hat nur von dem fertig geordneten und zur verfügung stehenden material solche texte auszusuchen, welche einerseits für den schriftsteller charakteristisch und andererseits für den schüler verständlich und interessant sind — bei alledem eine aufgabe, die nichts geringeres als sicheren pädagogischen takt voraussetzt! Solchen nun besitzt A., soweit ich mir in diesem punkte ein urteil beimessen darf, in vollem maße. Er legt aber in seinem lesebuch zeugnis ab noch von einer zweiten höchst wertvollen gabe: seine jedem textstück vorausgeschickten und natürlich englisch abgefaßten ausführungen, mit denen er den schüler über das werk orientiert, dem dasselbe entnommen ist, sind im höchsten grade anschaulich und lebendig, und man hat den eindruck, daß der verfaßter aus voller persönlicher vertrautheit mit dem schriftsteller schöpft. Das gleiche ist zu sagen von dem literaturgeschichtlichen „abriß“ (nr. 2) des verfaßters, der allerdings, beiläufig gesagt, das vorgeschriebene maß von 60 s. bedeutend überschreitet, selbst wenn man in betracht zieht, daß er in klein-oktav gedruckt ist. So anregend, so, fast möchte man sagen, „spannend“ ist er geschrieben, daß ein junger student bei uns wohl kaum ein besseres hilfsmittel finden kann, wenn es sich für ihn darum handelt, eine erste orientierung über den gang der englischen literaturgeschichte zu gewinnen. Ich gestatte mir daher, die herren universitätsprofessoren auf dieses büchelehen aufmerksam zu machen.

Und nun zum schluß: die verfaßter obiger lehrbücher haben die vorschriften der norwegischen lehrpläne gewiß in der denkbar besten weise entsprochen, aber — diese lehrpläne selbst stehen in e. an klarer zielbewußtheit z. b. den französischen weit nach. Nicht nur sind die schlußforderungen im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache für eine lernzeit von 3, 5, 5, 4, 7, 7 stunden wöchentlich auffallend bescheiden, fähigkeit, den inhalt eines statarisch gelesenen stückes des lesebuchs auf englisch zu wiederholen und auf fragen darüber in englischer sprache zu antworten. Man hat fast den eindruck, als ob die entscheidende instanz sich „genirt“ hätte, für die neueren sprachen als erben der alten ein so praktisches ziel aufzustellen wie fremdsprachen, wenn auch in bescheidenen grenzen, der fremdsprache, losgelöst von der schulmäßigen unterlage.<sup>1</sup> Nein, man verlangt auch ausdrückliche

<sup>1</sup> Vgl. dagegen die forderung der französischen lehrpläne von 1907: „*Acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continu après la sortie du lycée ou du collège, soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique.*“

in die texte der oberklassen schwere sprachliche form, „damit sich der schüler an intensivere denkarbeit gewöhne“ (als ob überhaupt schwerigkeit in den augen der pädagogen an sich eine empfehlung wäre), man gibt dem unterricht, was seinen inhalt angeht, eine ausgesprochene richtung vorwiegend auf die vergangenheit statt auf die gegenwart; und endlich betont man mit dem schönliterarischen hilfsmittelbuch im vergleich zu den wirklichen verhältnissen des lebens ganz unverhältnismäßig den schönliterarischen zweig der volksarbeit. Fast scheint es, als hätte man geglaubt, wenn der neusprachliche unterricht im lehrplan den platz des altsprachlichen erbe, so müsse er auch einen erheblichen teil von dessen leitenden ideen mit übernehmen! Jedenfalls zeigen — von Jespersens *Reader* ganz zu geschweigen — deutsche lehrbücher wie die von Kühn, Klapperich u. a. m. sowie sammlungen wie die Bahlsen-Hengesbachsche u. A., daß wenigstens unsere preußischen lehrpläne mehr raum gewähren, dem neusprachlichen unterrichte eine seinem wahren ziele und innerstem wesen entsprechende textgrundlage zu geben.

Rendsburg (Holstein)

II. KLINGHARDT.

BÖDECKER und BORNECQUE, *Grammaire française pour les classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques. Exposé raisonné des lois de la syntaxe, suivi d'un tableau du système de la Conjugaison française et des verbes dits irréguliers.* Leipzig, Hengersche buchhandlung, Gebhardt & Wilsch. 1903. 172 s. M. 2,20; geb. m. 2,60.

Vorliegendes Werk ist eine Neubearbeitung von Bödeckers im Jahre 1886 erschienenem Buch *Die wichtigsten erscheinungen der französischen grammatik* in französischer sprache; mitgearbeitet hat daran der auch in Deutschland bekannte und geschätzte dr. H. Bornecque, prof.-adjoint an der universität Lille. Die ausgabe soll den schülern der oberklassen als unterlage für die grammatikstunden dienen, bei denen nach der nicht bestreitbaren meinung der verfasser die deutsche sprache nicht unbedingt ausschließlich angewandt zu werden braucht. Abgesehen von vielen einzelheiten besteht der unterschied der neubearbeitung von der deutschen ausgabe in folgenden punkten:

Die beispiele gehen der regel voran und stehen dem sinne oder dem klange nach miteinander in einer gewissen beziehung. Sie sind kurz und daher vor allem geeignet, die betreffende grammatische erscheinung deutlich zu tage treten zu lassen. Die vereinfachungen in orthographie und syntax, die der erlaß des französischen ministers vom 26. februar 1901 gestattet, sind berücksichtigt worden. Schließlich ist eine übersicht über die konjugation hinzugefügt worden.

Wie die deutsche ausgabe, so ist auch die neubearbeitung, wenn

man sich auf den standpunkt der älteren grammatik stellt, eine durchaus tüchtige leistung. Es ist aber sehr zu bedauern, daß die neueren anschauungen in der form, wie sie sich auf dem gebiete der syntax, abgesehen von anderen arbeiten in den großen werken von Tobler, *Vermischte beiträge zur französischen grammatik* und Mevius-Lübke, *Romanische grammatik*, III. bd., vertreten finden, so schwer eingang verschaffen in die schule und die lehrerwelt. Damit soll nicht gesagt sein, daß etwa historische grammatik und dgl. gelehrt werden soll. Es sollte aber doch die wissenschaftlich allein mögliche *psychologische* sprachbetrachtung endlich auch den schulgrammatiken zugrunde gelegt werden, weil sie allein im stande ist, die erscheinungen zu begründen und damit den unterricht zu vertiefen. Zu helfen könnte dabei die historische grammatik, indem sie alle ergebnisse in betracht zieht, die zur erklärung der heutigen sprachformen beitragen können. Das heißt nicht den grammatischen stoff erweitern und erschweren, sondern ihn vereinfachen und erleichtern. Einen gründlichen anlauf dazu hat bekanntlich Meder in seinen im gleichen verlage erschienenen erläuterungen zur französischen syntax gemacht. Was in grammatiken wie Ohlert, Kühn u. a. also für die *formenlehre* schon teilweise verwirklicht worden ist, muß eben auch für den syntaktischen teil geschehen.

Diese bemerkungen sollen durchaus nicht den wert des buches herabsetzen. Sie sind aber veranlaßt durch die in der deutschen sowie der französischen einleitung vom verfasser selbst hervorgehobenen gesichtspunkte, nämlich *d'embrasser les faits grammaticaux de plus haut, de grouper ce qui dérive de la même loi, et, enfin, de faire mieux sentir la loi même*. Wenn er „die grammatischen erscheinungen unter höheren gesichtspunkte“ bringen will, warum nicht die leichtesten wählen, die der jetzige stand der wissenschaft bietet? Gerade nachdem durch die reformbewegung, der verfasser wenigstens bis zu einem gewissen grade zustimmt (das beweist schon seine voraussetzung, daß die grammatik in den oberen klassen in der fremden sprache behandelt werden kann), wir doch zeigen, daß die gründlichkeit im grammatischen unterricht deshalb nicht zu leiden hat, sondern im gegenteil zunehmen kann, wenn wir die darstellung der grammatik vom höchsten, d. h. vom wissenschaftlichen standpunkt aus versuchen.

Um am vorliegenden werke das gesagte zu belegen, greife ich die lehre vom subjonctif heraus. Das über das verhältnis vom indicativ und subjonctif gesagte ist entschieden ein fortschritt gegen früher, enthält aber noch zu viele verschiedene gesichtspunkte bzw. unterschiedungen, um eine klare vorstellung von der verwendung des subjonctifs zu geben. Unwissenschaftlich aber ist das schwanken in der einteilung der lehre vom subjonctif. Die haupt-einteilung geschieht nach der äußeren form der sätze: A. *Propositions subordonnées*

commençant par *que*. B. *Propositions subordonnées adjectives*. C. *Propositions relatives*. Bei A. werden dann als unterabteilungen gegeben: *Subjonctif d'incertitude ou d'irréalité*. — *Après les verbes de la Pensée ou de la Parole*. — *Subjonctif de volonté*. — *Subjonctif de sentiment* (die großen bzw. kleinen buchstaben sollten gleichmäßig verwandt werden), daß teils die bedeutung des nebensatzes, teils das regierende verb als einteilungsgrund dient. Eine solche disposition kann nur verzerrend wirken, reißt außerdem aber zusammengehöriges auseinander. Es wird s. 15, § 24 der *Subjonctif de volonté* besprochen, s. 19, § 29 dagegen die final- und konsekutivsätze (*afin que, pour que* usw.), in denen die verwendung des subjonctifs sich doch aus demselben grunde erklärt, wie dort. An dritter stelle kommt dann § 31, s. 22: *Il voudrait voir un ami qui lui dise la vérité*, bei dem es sich ebenso verhält, falls er fall ist aber zusammengestellt mit *Il n'a aucun ami qui lui dise la vérité*, wo der grund für den subjonctif ein ganz anderer ist. Die unterabteilungen die bei A gemacht sind, müßten natürlich bei B und C ebenso wiederkehren. Daß aber ihre nebeneinanderstellung auch nicht richtig ist, wurde schon bemerkt; hier wäre noch hinzuzufügen, daß der *subjonctif de sentiment* eigentlich nur eine unterabteilung des *subjonctif de volonté* ist. Bei § 31, 4 hätte Toblers aufsatz II, 2 benutzt werden müssen, in dem manche beispiele für den gleichen subjonctif als positiven beigebracht werden und wo eine andere erklärungsgebehen wird. Bei dem subjonctif im *hauptsatze* (§ 19, 4) wird von *que* *sache, pour que* je *sache* richtig gesagt, daß *que* nicht konjunktion, sondern relativ sei; *hauptsätze* sind diese wendungen damit aber doch nicht geworden. Es ließe sich über dies kapitel noch mancherlei merken; das gesagte muß jedoch genügen. Die verfassers haben versucht, in die alte landläufige darstellung etwas mehr licht zu bringen, das ist aber vergeblich, wenn man nicht vollständig mit der bisherigen auffassung bricht. In anderen teilen sind mir noch folgende dinge aufgefallen: § 75 bringt das beispiel *C'est un grand plaisir que de patiner* mit der betreffenden regel und den zusatz *C'est le sujet grammatical qui peut être placé devant le sujet logique* mit ist aber erstens die bedeutung dieses *que* nicht erklärt, zweitens er schüler zu dem gedanken veranlaßt, die beiden ausdrucksweisen seien gleich, während sie doch ganz verschieden sind. In § 186, wo *que* hätte erklärt werden müssen, findet sich kein entsprechendes beispiel. — Die *genusregel* § 105 ist hinsichtlich des fem. zu äußerlich, ebenso § 108, 1, wo bei *-er, -ier* darauf aufmerksam gemacht werden muß, daß es sich wie bei 2 meist um männliche personen hinsichtlich ihrer beschäftigung handelt. — Über die lehre vom artikel habe ich bei anderer gelegenheit gehandelt und dabei auch die darstellung der deutschen ausgabe des vorliegenden buches in betracht gezogen (*Jb. d. Dortheenschule Berlin* 1902), brauche daher auf das dort gesagte nicht zurückzukommen.

ALFRED T. BAKER, *Outlines of French Historical Grammar with representative French Texts*. J. M. Dent & Co., London 1899. XIV, 375 s. 3s 6d.

Nach der Widmung des Buches ist Verfasser Schüler des bekannten Romanisten prof. Neumann in Heidelberg. Dieser Umstand und daß die Widmung von prof. Neumann angenommen worden ist, muß der Leser von vornherein mit einem günstigen Vorurteil erfüllen. Im großen und ganzen wird es auch bei genauerer Durchsicht gerechtfertigt.

Nach dem Vorwort ist das Werk für englische Studierende, aber auch für Beldhaber der altfranzösischen Literatur berechnet. Da den Engländern außer der von Toynbee besorgten Bearbeitung von Brachet's Werk nur ein erst 1900 erschienener *Historical Primer of French Phonetics and Inflection* von Marg. S. Brittain zur Verfügung steht, so war das Erscheinen dieses Buches ein Bedürfnis. Es zerfällt in vier Teile: 1. *The Languages which helped to build it*. 2. *Separate Sentences*. 3. *Words Separately and in the Sentence*. 4. *Word Formation*.

Was Verfasser über die Vorgeschichte der romanischen Sprachen vorträgt, ist knapp, aber klar. Hier und da werden Ansichten, die durchaus nicht als gesichert angesehen werden können, nicht hinlänglich als solche gekennzeichnet. Sonst wäre in diesem Teil u. a. zu beanstanden, daß die verschiedenen Perioden der Synkopierung nicht hervortreten. Was in § 12, 13 und 14 darüber gesagt wird, ist zu dürftig, in § 14 ist außerdem nicht verständlich, was über den Anlaut der letzten Silbe gesagt wird. In den Anmerkungen zu § 16 wird auf den *Appendix for the distinction between close and open vowels*, welcher unter dem Ueberschrift *UNDERSTOOD* verweisen. In den beiden Teilen des Appendix I. *Specimens of Old French*, II. *Authorities* sucht man vergeblich nach Belehrung darüber. In § 17 fällt der zweite Teil von Regel VII mit Regel II zusammen. Was in § 25 über den Unterschied zwischen der römischen Besiedelung von Gallien und der normannisch-französischen von England gesagt wird, läßt den Abstand in der Kultur der verschiedenen in Betracht kommenden Völkerschaften ganz außer Acht. Ob ein unterworfenes Volk die Sprache des Eroberers annimmt, hängt doch in erster Linie davon ab, ob der Eroberer auch noch durch eine höhere materielle und geistige Kultur dem Unterworfenen zu imponieren vermag.

Manche Behauptungen des Verfassers sind übrigens schon durch neuere Arbeiten modifiziert worden. Wegen des zwischen dem Erscheinen des Werkes (1899) und dieser Besprechung schon dahingegangenen großen Zeitraumes ist es überflüssig, die einzelnen Abschnitte hier einer genaueren Kritik zu unterziehen, da Verfasser sicher schon eine erhebliche Umarbeitung vorgenommen hat. Nur eine Bemerkung noch hinsichtlich der Titel *Authorities* in Appendix II. Das große Werk von Gröber heißt *Grundriß der romanischen Philologie (nicht Sprachen)*, das Hauptwerk Toblers *Vermischte Beiträge zur französischen Grammatik (nicht Beiträge zur altfranzösischen Syntax)*.

Berlin.

B. Rätze.

## VERMISCHTES.

### ZUR FRAGE DER FREMDSPRACHLICHEN REZITATIONEN.

Die auseinandersetzung von herrn dr. Steinhäuser über die fremdsprachlichen rezitationen, denen herr direktor Fr. Dörr im wesentlichen beitrith (s. 502—504 dieses bandes), bietet dem unterzeichneten willkommenen gelegenheit, auf einige gesichtspunkte aufmerksam zu machen, die von keinem der beiden herren berücksichtigt worden sind, die aber doch ihre wichtigkeit für die beurteilung der sache haben. Die kritik der herren gilt namentlich der von der deutschen zentralstelle eingeführten verpflichtung, die stoffe der rezitationen aus einem der Stolteschen hefte zu entnehmen, die bei 48 s text zum preise von 25 pfg. das stück verkauft werden. Man findet, daß dieser zwang für schüler und lehrer zur überbürdung führt, weil die vorbereitung der texte, die den schülern zunächst nicht bekannt sind, entweder in der unterrichtszeit oder in besonderen stunden vorgenommen werden müsse, und man findet auch, daß die besondere geldausgabe von 25 pfg. für das heft erschwerend wirkt.

Es soll nicht geleugnet werden, daß die einrichtung, so wie sie von der deutschen zentralstelle organisirt worden ist, unter umständen eine überbürdung herbeiführen kann, aber doch lediglich dann, wenn man die sache an der betreffenden schule nicht ganz zweckmäßig einrichtet. Es gibt schulen, die den wert der rezitationen sehr wohl würdigen, die sich aber leider erst verhältnismäßig spät im schuljahr zum abhalten einer rezitation entschließen und dann natürlich genötigt sind, die vorbereitung der texte in etwas kürzer zeit zu erledigen oder auch übers knie zu brechen, was unter umständen gewiß unbehagliche gefühle bei lehrern und schülern auslösen kann. Die abhilfe dagegen aber ist so einfach wie das ei des Kolumbus, und ich habe sie bereits seit mehreren jahren in meinen klassen angewandt, so daß ich sie jetzt als durchaus bewährt bezeichnen kann, und auch an anderen orten verfährt man ebenso. Sie besteht darin, daß man sich nicht erst im laufe des schuljahres über die abhaltung einer rezitation

schlüssig macht, sondern schon vor beginn des schuljahres. Das ist ebenso leicht ausführbar wie die festlegung anderer dispositionen für das schuljahr, und da die zentralstelle eine feste einrichtung ist, steht einem solchen verfahren gar nichts im wege. Bei dieser voraussetzung ist es natürlich möglich, das gewählte rezitationsheft vorab vorüberhin auf die liste der schulbücher zu setzen, so daß die anschaffung von den schülern in keiner weise als drückend empfunden wird, und, was vor allem wertvoll und wichtig ist, die vorbereitung der texte kann dann gemächlich über einen längeren zeitraum verteilt werden. Widmet man ihr jede woche nur eine viertelstunde zeit, was sich allemal ermöglichen läßt, so kann man die vorbereitung jeder schwierigkeit, ohne überlastung und überlastung erledigen, und die klassen werden dann stets rechtzeitig gerüstet sein, oft auch lange, ehe der rezitator eintrifft.

Die anschaffung der rezitationshefte zu beginn des schuljahres bietet aber auch den vorteil, daß man den schülern eine angemessene erweiterung des schriftstellerkreises ihrer statarischen lektüre bieten kann, was gar nicht zu verachten ist, und in diesem sinne sind die hefte schon an mehr als einer schule eingeführt, besonders da, wo man für richtig hält, das ganze semester der lektüre eines einzigen autors zu widmen. Letzteres halte auch ich für ein durchaus zweckmäßiges verfahren, und der einzige damit verbundene nachteil, daß die schüler dann eine nur bescheidene zahl von schriftstellern kennen lernen können, wird durch den nebenher erfolgenden gebrauch eines rezitationshefte wieder ausgeglichen. Die für die geistige schulung und bildung unzweifelhaft vorhandenen vorzüge der statarischen lektüre werden dann in angemessener weise mit der eine größere mannigfaltigkeit bietenden chrestomathielektüre verbunden, ein gedanke, der nicht von mir zuerst ausgesprochen worden ist.

Man hat also bei richtigem verfahren gar keine veranlassung, in den heften eine besondere erschwerung der einrichtung zu sehen, und es müge hier doch auch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß die ganze einrichtung nimmermehr die große und rasche verbreitung hätte finden können, die ihr von seiten der deutschen herphalogen zuteil geworden ist — beteiligung von etwa 200 städten mit ungefähr 130000 schülern in zeit von fünf jahren —, wenn nicht von vornherein geeignete texthefte zu billigen preisen als gemeinsame grundlage der rezitationen geschaffen worden wären. Selbstverständlich eignen sich durchaus nicht alle in den üblichen lesebüchern enthaltenen stücke zu künstlerischem vortrage, und da in den verschiedenen schulen und derselben stadt oft sehr verschiedene lesebücher in gebrauch sind, so hätte man bei verzicht auf besondere texthefte von vornherein darauf verzichten müssen, die schüler verschiedener schulen zu einer gemeinsamen rezitation zu vereinigen, was ja an vielen orten die wichtigste voraussetzung der ganzen veranstaltung ist. Kurz, es ergab sich von vornherein

die unumgängliche notwendigkeit, passende texte zu billigen preise zu beschaffen. Daß die verlagshandlung Stolte seinerzeit dieses risiko übernahm, dafür gebührt ihr der aufrichtige, warme dank aller billigen beurteiler. Nur durch den verkauf der hefte konnte sie auch hoffen, die sehr beträchtlichen kosten zu decken, die aus der organisation der rezitationen in großem maßstabe naturgemäß erwachsen mußten. Es sei hier z. b. darauf hingewiesen, daß allein die *Mitteilungen*, die letzte stern versandt worden sind, etwa 400 mark gekostet haben, und dazu kommen natürlich noch so manche andere spezen, für die alle die verlagshandlung Stolte aufkommt. Wie denkt man sich denn in Breslau die deckung der kosten einer großen organisation? Nur auf der jetzigen grundlage, darüber kann gar kein zweifel bestehen, ist es möglich geworden, die fremdsprachlichen rezitationen rasch über das ganze reich auszudehnen, von Memel und Hadersleben bis nach Konstanz, von Aachen bis Kattowitz, wozu nun neuerdings mit immer stärkerer beteiligung auch Österreich kommt.

In großstädten wie Breslau und Frankfurt a. M. gibt es gewiß manche gebildete franzosen, die angemessen vorlesen können, das ist gar nicht zu leugnen, wohl aber muß sehr stark in zweifel gezogen werden, daß die durchschnittlichen gebildeten oder auch gelehrten ausländer in der rolle, die man ihnen übertragen will, auf die dauer befriedigen, und daß die lehrer sich in ihrem schatten sehr behaglich fühlen werden. Ganz anders erwärmend und begeisternd wirkt auf die zuhörserschaft der wirklich kunstmäßige vortrag eines passend ausgewählten textes, und die zentralstelle hat daher, sobald ihr genügende erfahrungen zu gebote standen, besonderen wert darauf gelegt, daß aus den nicht wenig zahlreichen ausländern, die sich ihr zur verfügung stellten, vor allem solche ausgewählt wurden, die man als wirkliche Kunstredner bezeichnen kann. Herr dr. Steinhäuser irrt sehr, wenn er meint, daß das ästhetische interesse dabei auf kosten des pädagogischen einseitig in den vordergrund rückt. Vielmehr treten in der form, die zur vorschwebt, beide gesichtspunkte in innigster verschmelzung auf. Einmal wird dabei den hörer ein reines, schönes sprachideal vorgeführt, die sprache wird ihnen dabei zum gegenstande eines künstlerischen genusses gemacht, und wenn der richtige mann auf dem kathedr steht, der den dichterischen text durch seine künstlerische intuition zu beseelen, durch sein vortragstalent zu gestalten versteht, so wird die rezitation zu einem höhepunkt, zu einem wirklichen feste des neu Sprachlichen unterrichts, das einen tiefen eindruck hinterläßt und ganz naturgemäß den wonach nach einer wiederholung zeitigt, und das sogar hebend und fördernd auf die ganze stellung des neu Sprachlichen faches im rahmen der schule einwirkt. Kein besucher des kölnner neuphilologentages wird die herrliche rede des geh. regierungs- und prov.-schulrats dr. Buschmann vergessen, worin er unter atemlosem lauschen seiner zuhörserschaft von der beneidenswerten arbeit der

neuphilologen sprach, die die sprache ihres studiums lebendig erfassen könnten, während die altphilologen nur auf trümmerreste angewiesen seien, worin er ausführte, er selbst seinen studien nach ein altphilolog, wie glücklich sich die altphilologen schätzen würden, wenn es ihnen vergönnt wäre, die alten sprachen zu wirklichem leben zu erwecken. Nun, wir neuphilologen sind in der beneidenswerten lage, echte, nationale meister der neueren sprachen vor unseren schülern auftreten zu lassen. Warum in aller welt ohne dringenden anlaß auf einen so großen vorteil verzichten? Zumal dabei selbstverständlich auch der pädagogische gesichtspunkt seine rechnung findet, in dem Sinne nämlich, daß die schüler das, wofür sie ein tieferes interesse gewinnen, allzeit mit lust und liebe treiben werden. Ist dieser letztere gesichtspunkt etwa von geringer bedeutung für die arbeit des unterrichts?

Schließlich möchten die herren in Breslau auch daran denken, daß so manche ihrer weniger begünstigten kollegen an kleinen, entlegenen orten arbeiten, in die sich kaum jemals ein gebildeter ausländer verirrt. Dieser nicht wenig zahlreichen gruppe von lehrern sowie ihren schülern die möglichkeit eines fremdsprachlichen kunstgenusses verschafft zu haben, das glaube ich ohne jede falsche bescheidenheit als ein verdienst für mich in anspruch nehmen zu können. So mancher dieser kollegen hat mir in ganz rührender form gedankt für die möglichkeit, die ihm durch die einrichtung der zentralstelle eröffnet worden ist, und einer fügte dabei hinzu, daß er dem tage der nächstjährigen rezitation mit freuden entgegensehe. Glaube man in Breslau wirklich, daß es nach dem dort geplanten „reformversuche“ möglich sein würde, diesen vielen kleinen und mittleren orten den genuß einer rezitation zu verschaffen? Würde der breslauer verein vielleicht geneigt sein, die gebotener zu bringen, die dafür erforderlich wären? Die zeit wird ja schließlich lehren, wie lange der breslauer „reformversuch“ sich hält; mir ist schon jetzt kein zweifel, daß damit ein wirkliches herabdrücken der ganzen einrichtung unzertrennlich verbunden ist.

Wenn dann dr. Steirkhäuser die anpassung der schnelligkeit des sprechens bei der rezitation an das verständnis der hörer als eine selbstverständliche forderung hinstellt, so kann das nur sehr *cum grano salis* zugegeben werden. Die ganze einrichtung, das mag einmal offen ausgesprochen werden, ist nur für solche schulen gedacht, an denen die fremde sprache wirklich in modernem geiste gelehrt wird, an denen sie den schülern als etwas wahrhaft lebendiges entgegentritt und nicht in übersetzen und grammatisieren erstickt. Die besondere freundschaft, mit der direktor Clodius in Rastenburg die einrichtung der rezitationen ausgezeichnet hat, ist dem unterzeichneten ein sehr erfreuliches zeichen dafür, daß sie aus einem richtigen gedanken heraus entstanden ist. Wo schüler vorhanden sind, denen der fremdsprachliche unterricht wenig oder gar keine gelegenheit zur unmittelbaren auffassung des

lebendigen wortes bietet, da werden die rezitationen schwerlich eine stätte finden, da wird es gewiß richtiger sein, die einföhrung desselben solange zu vertagen, als die hörer die nötige schulung im erfassen des lebendigen wortes erlangt haben, lieber als daß man den rezitator veranlaßt, bei seinem vortrage ein unnatürlich langsames tempo anzunehmen und dadurch seiner rede ein gutes teil ihrer echt nationalen färbung zu rauben. Die außerordentliche verbreitung der rezitationen beweist gerade, daß an sehr zahlreichen höheren schulen Deutschlands der fremdsprachliche unterricht in wirklich lebendigem geiste erteilt wird. Man hat wiederholt gefragt, warum die einrichtung nicht auch in Frankreich wurzel fassen kann. Die richtige antwort darauf dürfte nur die sein, daß die oberen klassen der französischen schulen zurzeit im durchschnitt noch nicht genügend vorgebildet sind, um aus der einrichtung einen wirklichen nutzen zu ziehen. Das gilt aber natürlich nur für die jetzzeit. Je mehr die direkte methode in Frankreich von den unteren klassen nach den oberen vordringt, um so mehr werden auch dort die voraussetzungen geschaffen werden, unter denen allein die fremdsprachlichen rezitationen ersprießlich sein können.

Im übrigen darf noch darauf hingewiesen werden, daß die einrichtung, so wie sie besteht, sich bis in die neueste zeit großer be-  
liebtheit bei den fachgenossen erfreut. Für die auf die ersten monate des jahres 1905 anberaumten rezitationen des herrn Delbost haben sich nicht weniger als 37 städte bei der zentralstelle angemeldet, und mit einigen weiteren wird noch jetzt verhandelt. Die überwiegende mehrheit derselben sind jetzt schon alte klienten der zentralstelle, die jahrein jahraus zur anmeldung kommen, daneben aber befindet sich auch eine ganze anzahl orte, die neu eintreten, weil die bisherige entwicklung ihnen eine bürgschaft des erfolges ist. Wenn Breslau augenblicklich seine eigenen pfade wandeln will, so wünsche ich ihm viel glück dazu. Es liegt mir natürlich ganz fern, das dort versuchte verfahren als wertlos zu bezeichnen. Nur glaube ich, daß auch auf diesem gebiete das bessere der feind des guten ist.

Leipzig.

K. A. MARTIN HARTMANN.

### PHONÉTIQUE EXPÉRIMENTALE.

Je commence par donner à ceux qui s'occupent de phonétique expérimentale une bonne nouvelle. M. le Docteur Gutzmann, de Berlin, spécialiste pour les défauts de prononciations, a fait construire chez M. Ganske, mécanicien à Zehlendorf, un appareil enregistreur (fig. 1) très simple et d'un bon marché incroyable, pour vulgariser la méthode graphique. Pour la description de cet appareil, je me sers des propres termes de M. le Docteur Gutzmann:

«Le cylindre est en laiton, solide, mais en même temps léger et élégant. La partie inférieure de son axe s'appuie sur celui du disque d'entraînement mu par le petit moteur et relié à ce dernier par une courroie de transmission. Le levier oblique qui sort de la boîte contenant le mécanisme, sert à mettre en marche d'un seul coup ou à arrêter brusquement le mouvement d'horlogerie et avec lui le gros cylindre. Le disque d'entraînement porte de côté une petite fente,

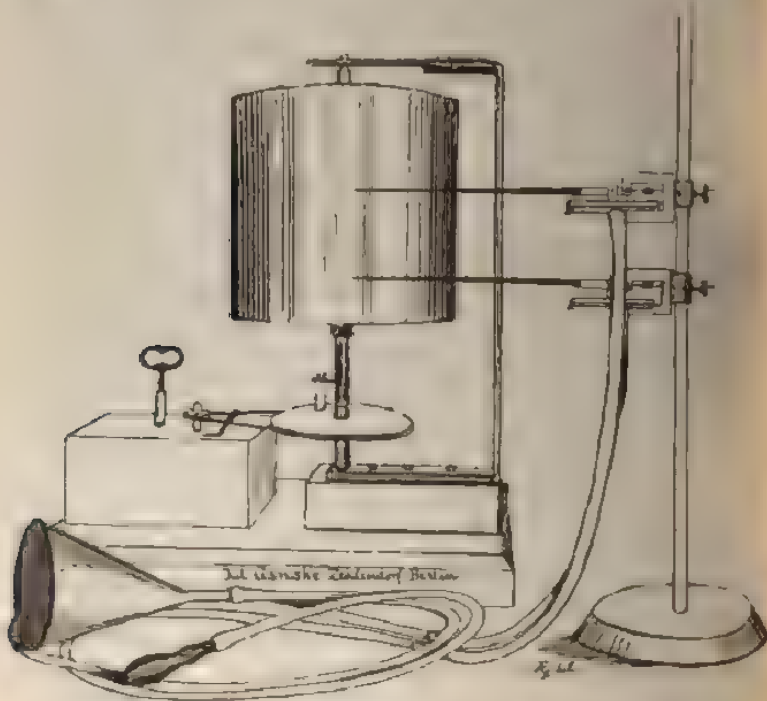


Fig. 1. Appareil enregistreur de M. Gutzmann

qui saisit une petite tige fixée horizontalement sur l'axe du cylindre et communique ainsi son mouvement à ce dernier. La partie supérieure de l'axe du cylindre est maintenue verticale par une petite plaque percée d'un trou et fixée à l'extrémité d'un ressort horizontal en acier. Le cylindre est aussi gros que celui des grands appareils enregistreurs des laboratoires; sa hauteur est de 14 cm, son diamètre de 15 cm. Pour prendre des tracés, il faut donc employer des feuilles de papier blanc glacé de 14 cm de large et de 50 cm à peu près de longueur.

Avec un cylindre pareil à celui que nous venons de décrire, on peut obtenir de 4 à 5 inscriptions synchroniques. Un tel appareil coûte

32 M. Si l'on voulait prendre plus d'inscriptions à la fois, un appareil plus grand serait construit d'après les indications du client. Le prix augmenterait alors de 8 M. Mais M. le Docteur Gutzmann a apporté un nouveau perfectionnement à son appareil: il m'écrira qu'il a placé depuis directement le cylindre sur l'axe du mouvement d'horlogerie. En outre, il a fait mettre à l'extérieur le régulateur à ailettes et l'a disposé de façon à pouvoir régler la vitesse par l'écartement des ailettes. L'appareil ainsi construit coûte 50 M. environ. Enfin M. le Docteur Gutzmann a fait construire des tambours qui sont vendus 13 M. pièce et le support au prix de 2 M. Quant aux autres objets complémentaires (tubes en caoutchouc, embouchures, olives, etc.), on peut les acheter soit chez M. Ganske soit chez un autre marchand. Jusqu'à présent, le prix élevé d'un appareil enregistreur avait empêché plusieurs jeunes

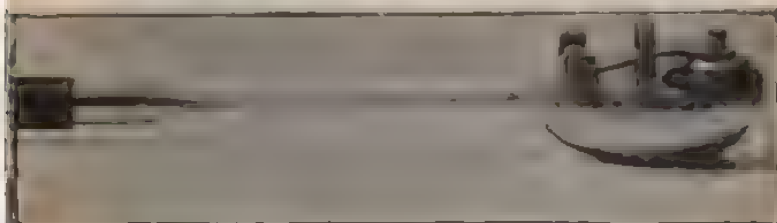


Fig. 2. Signal du larynx de M. Montalbetti.  
(Prix 12 fs.)

gens de bonne volonté de s'occuper de recherches phonétiques. Cet obstacle n'existant plus, nous espérons, avec M. le Docteur Gutzmann, que la méthode graphique recevra une puissante impulsion. A mon avis, c'est surtout l'appareil enregistreur qui mérite la plus grande attention de la part des phonéticiens. Quant aux tambours, j'en connais de meilleurs et qui répondent mieux aux exigences que les phonéticiens sont en droit d'avoir. En effet, dans les recherches phonétiques, on doit être muni de tambours susceptibles de rendre les moindres nuances. Cela a déjà été réalisé par M. l'Abbé Rousselot, M. Zünd-Burguet etc. D'autres ont apporté de nouvelles améliorations. Par exemple M. Montalbetti m'a construit des tambours qui peuvent rivaliser avec ceux de M. le Docteur Gutzmann.

M. Montalbetti a aussi fabriqué d'autres appareils qui, quoique n'étant pas nouveaux en principe, présentent des perfectionnements dignes de considération. Je citerai les principaux. Commençons par le signal du larynx (fig. 2). Ce signal du larynx, par sa construction et par son montage, offre certains avantages sur les appareils fabriqués jusqu'ici. Le principal perfectionnement apporté au signal du larynx consiste dans la caisse de résonance. Voilà une innovation heureuse,

car, grâce à la grandeur de cette caisse, les vibrations laryngiennes sont renforcées considérablement et par conséquent elles peuvent être entendues de très loin. Le maniement du signal est des plus simples. Il suffit que le marteau soit placé dans la caisse de résonance, pour qu'il fonctionne, car, si le marteau est en dehors, l'appareil ne



Fig. 3. Tambour indicateur de M. Montalbetti.  
(Prix 20 fa.)

fonctionne pas. Ainsi disposé, le signal vibre immédiatement dès qu'il se trouve appliqué dans le voisinage du larynx. Nous avons en outre un nouveau modèle de tambour indicateur (fig. 3). Les modifications apportées ont été faites dans le but de rendre cet appareil essentiellement pratique. Le tambour indicateur est remarquable par sa construction soignée. Il est entièrement démontable, ce qui permet de le transporter

plement. On peut le fixer n'importe où, même dans un bougeoir. Comme le démontre la fig. 3. Le tambour indicateur ainsi construit est aussi plus facile la démonstration devant plusieurs élèves, l'aiguille indicatrice étant en métal blanc et se déplaçant sur un fond noir.

Je terminerai par le palais artificiel qui rend des services estimables aux phonéticiens et aux professeurs de langues vivantes.

Le palais est fait avec une nouvelle matière, appelée «ouranine». *La Parole* No. 4, Paris, 1903, dont M. Montalbetti est l'heureux inventeur. On a pu ainsi faire des palais épais 1 10° de millimètre, souples, ne gênant pas l'articulation, résistant à toute épreuve et à bas prix dérisoire. — On ne saurait pas assez recommander l'usage du palais artificiel pour l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère.

Le Harvard College a des archives phonographiques, fondées par le célèbre psychologue M. le Docteur E. W. Scripture, qui s'est rendu en Europe pour phonographier les voix des plus grands hommes. Il a commencé par enregistrer la voix de Sa Majesté l'Empereur d'Allemagne. Le Harvard College ne sera pas le seul institut qui aura un musée phonographique. On doit phonographier les voix des hommes célèbres aussi pour la Bibliothèque du Congrès et pour le Musée National de Washington. M. le Docteur Scripture est chargé de l'exécution de ce travail. Il est intéressant de lire à propos des archives phonographiques qui, du reste, existent déjà à Vienne et à Paris l'ouvrage de M. le Docteur Marichelle: *La parole d'après le phonographe*, Paris 1897 et l'article de M. Popovici: *Les archives et les musées phonographiques* dans *La Parole* No. 12, Paris 1902.

M. Marage, docteur en médecine et docteur ès-sciences, fait à la Sorbonne (Faculté des Sciences) un cours de physique biologique. Il traite de la phonation et de l'audition. Nous conseillons aux étudiants des *Neueren Sprachen* qui se trouvent à Paris de fréquenter ce cours. Ils auront ainsi occasion d'entendre des choses très intéressantes exposées clairement et brillamment par M. Marage, qui est déjà connu par ses nombreux et importants travaux scientifiques.

Je me tiens à la disposition des lecteurs de cette Revue pour tous renseignements phonétiques, bien entendu dans la limite du possible.

Je serais aussi reconnaissant à qui voudrait bien m'envoyer ou me signaler des livres, des brochures, des nouvelles etc. concernant la phonétique expérimentale.

Paris, 6 Quai des Orfèvres.

G. PANCONELLI-CALZIA, Dr de l'Univ. de Paris.

## NOTIZEN.

Zu einer der im letzten heft mitgeteilten „lesefrüchte“ liefen ein späteres heft des *Litter. Echo* (VII, 7) ein gegenstück, das ich den lesern der *N. Spr.* ebenfalls vorlegen möchte. In dem überhaupt sehr lesenswerten aufsatz über „Englische bücher“ — neueste nämlich darunter solche von Swinburne und Hardy — sagt Max Meyer: „... Elf von einem dutzend leser behelfen sich mit der eselsbrücke der übersetzungen. Ich will hier nicht wieder die alte jehemals von der gotterbärmlichen schlechtigkeit der übersetzungen anstammende. Vielleicht gelingt es ihnen einmal, den inhalt zu vermitteln; von der form erhält man alle schaltjahre den schatten eines schattens. Und doch lernt jedes kind schon auf der schule . . . daß form und inhalt bei einem kunstwerk unzertrennlich sind, wie das äußere und die seele eines menschen. Man muß es unserem publikum zur ehre anrechnen, daß es gegenwärtig von seiner auslandsschwärmeri geheilt ist und dem heimischen schrifttum durch dick und dünn, durch kasernen- und kneipenstank folgt, aber diesem selben publikum . . . wäre die elende übersetzung kein hinderungsgrund, sich mit einer fremden litteratur zu beschäftigen, wenn seine niederen instinkte dabei auf die kosten kämen.“

Die ironie in dem lob des publikums ist ja deutlich genug. Die redaktion macht nun aber zu der heilung von der auslandsschwärmeri eine ernsthafte anmerkung, die auf den im gleichen heft enthaltenen „neuen beleg für diese tatsache“ verweist. Gemeint ist die jahresstatistik herbst 1903 bis herbst 1904 über die meistgelesenen bücher vgl. auch *N. Spr.* XI, s. 126. Die sechs ehrenplätze haben diesmal erhalten: 1. Stillebauer, *Gutz Kraft* 2. Viebig, *Das schlafende heer* 3. Heyking, *Briefe, die ihn nicht erreichten*. 4. Beyerlein, *Jena oder Solms* 5. Frenssen, *Jörn Uhl*. 6. Baudissin, *Erstklassige menschen*. *Gutz Kraft* mit 96 von 136 stimmen! *Das schlafende heer* folgt mit 78, die übrigen der reihe nach mit 70, 64, 48, 48. Auch Mann, *Der Buddenbrooks*, bringt es auf 41. Es ist „diesmal — mit alleiniger ausnahme des amerikanischen humoristen Lorimer — das ausland aus der ganzen statistik überhaupt verschwunden.“ Das verknüpfte man wieder mit dem ersten aus Meyerfelds artikel angeführten satz! In der tat — eine gründliche heilung.

W. V.

#### ZUM VERHANDLUNGSBERICHT ÜBER DEN KÖLNER NEUPHILOLOGENTAG

Der kölnen vorstand des D. N.-V. ersucht uns, mitzutheilen, daß infolge unvorhergesehener schwierigkeiten bei der drucklegung der rechtzeitig fertigstellen des tagungsberichts zum 1. januar 1905 nicht möglich war. Voraussichtlich erfolgt die versendung des berichts über die verhandlungen im lauf des februar d. j.

D. red.

# GENERAL-REGISTER

ZU DEN

# NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT  
FÜR DEN NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN VON WILHELM VIËTOR.

(BAND VII—XII)

BEARBEITET VON

HANS KEYL.



• MARBURG.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

1907.



(Die namen der mitarbeiter sind im druck hervorgehoben)

- acoustic analysis of the vowel *Reiser*. VIII. 65.
- It. Die Shakespeare-Bacon frage. *F. Michel* VII. 32.
- dr.*, *rez.* Robert Boyle, Shakespeare, der verfasser seiner dramen. *Offen* Was sagt Shakespeare? *lehel* Shakespeare und Bacon. 29.
- Edmond, Le roi des pentagones. *by* Arthur R. Ropes. *rez* von *te Dörr*. VII. 535.
- systematique de la grammaire *nse* von J. Brethmann & H. Hechel *r* *H. Coignet*. IX. 625.
- der angelsächsischen Grammatik *quard Sievers*. *rez.* v. *H. Jantzen* 595.
- n. an die reform? v. *Waldhelm* *or*. X. 252.
- ne. Du — und die reform der *t.* grammatik. *H. Klinghardt*. 632.
- t. Thomas, Grundzüge der lyrik *hos.* *rez* v. *dr. Sebald Schwarz* 41.
- ssu. nr. J. Zur aussprache des *iftdeutschen*. VIII. 534-599. Wie *en* wir die neuen vereinfachungen *französischen*? X. 27. 197.
- se analysis of the vowel A. r. *is Reiser*. VIII. 65.
- tic analysis of the spirate fricative *nants.* v. *R. J. Lloyd* VII. 488.
- t. H. C., The Cherry-Stones. *Frage* *tr* Hermann Ulrich. *rez.* v. *dr* *Block* XI. 621.
- Adams, H. C., The first of June. *Lesg* v. *dr. Hermann Ulrich*. *rez.* v. *dr.* *J. Block* XI. 621.
- Adnisky, C., Turisko oder Turisto. *rez* v. *dr. Sebald Schwarz* XII. 565.
- Adressen für Paris mit besonderer be *rücksichtigung der weltausstellung.* v. *Wdh. Scheffler* VIII. 316.
- Anwalt, E., 9. allgemeiner deutscher *neuphilologentag*. Verhandlungen des *verbandes der deutschen neuphilo-* *gischen lehrerschaft zu Leipzig* 4. bis *7. Juni 1900*. VIII. 193. Erläuterung *und bericht* dazu von *H. Kling-* *hardt* VIII. 445. 10. neuphilo- *logentag in Breslau* 20.-23. mai *1902*. X. 195. 208. 275. — Die ver- *handlungen des 11. deutschen neu-* *philologentags zu Köln* 25.-27. mai *1904*. XII. 193.
- Alcott, Louise, Good wives. *Lesg* v. *prof. dr. Adolf Mütler*. *rez.* von *M.* *Krummacker* VII. 531. *Fortsetzungen* *und zusätze* v. *M. Krummacker* *VII. 621*. Little men. *Lesg* v. *Alf.* *Mahrbaier*. *rez.* v. *M. Krummacker*. *IX. 545*.
- Alge, S. and Walter Rippmann, Dent's *test French book*. *rez.* *M. Krum-* *macker*. VII. 592.
- Allgemeinbildung. Wie übermitteln die *neusprachlichen schulen* gegenüber *den altsprachlichen eine gleichwer-* *tige*? von *Albert Wang*. XII. 378.
- Admune française. Einige bemerkungen *über die fernerkurse* der — — in

- Paris im Sommer 1899. von *Balthus*. *Ellz.* VIII. 87.
- Alphabetische Zusammenstellung der franz. verben, welche mit dem infinitiv mit *de* und *a* verbunden gebraucht werden. von dr. C. Lorenz. *rez.* v. dr. B. Eggert. VIII. 613.
- Allgemeiner unterricht und schulwesen. v. Johannes Leitzitz *rez.* dr. Ernst *Nischel.* VIII. 433.
- Aligeti, M., Kleine französische erzählungen. *rez.* v. Anna Brunne *mann.* XI. 168.
- Amerika, Phantastisches aus v. *Waldhelm Victor* X. 375.
- Amerikanisch-deutsche experimental phonetik *W. Victor.* XI. 573.
- Arndt, Wilhelm, Die entwicklung von sprechen und denken beim kinde *rez.* v. F. N. Finck IX. 154.
- Andersen, Otto, Englisch Litteratur: udvalg for gymnasets overste klasse. *rez.* v. H. Klinghardt XII. 623.
- A short history of English Literature. *rez.* H. Klinghardt. XII. 623.
- Aufangsunterricht, Der englische v. E. B. Barnstorf. *rez.* v. dr. B. Eggert. X. 359.
- Angelsächsische grammatik Abriss der — v. Eduard Sievers. *rez.* v. H. Jantzen. VII. 595.
- Angloterre, Choses d' — et d'Allemagne. v. Julien Melon. *rez.* dr. B. Eggert. X. 608.
- Anglistik, Bonner beiträge zur —. hrsg. v. prof. dr. M. Trautmann. *rez.* H. Jantzen. VIII. 377. XI. 543.
- Anleitung zum unterricht in der englischen sprache auf grund der anschauung für mädchenschulen. von R. Hall. *rez.* v. M. Krummacher. VII. 533.
- Anleitung, Methodische — für den englischen unterricht an höheren mädchenschulen. v. Arnold Ohlert. *rez.* v. J. Caro. VII. 194.
- Anschauung im franz. unterricht englischen und deutschen. v. H. Giese XII. 56.
- Anschauungsunterricht in — mit benutzung von Holzschnitten v. dr. Edmund Wilke *rez.* v. A. Somerville *Story* X. 565.
- Anschauungsunterricht in französischem. v. Wilke *Benersvard* *rez.* v. H. Coynot. X. 568.
- Ansichten von Berlin. mit einged. v. Hans Flemming. VII. 375.
- Antoine, Ch., *Revue des pratiques de la littérature française.* ed. par R. Ede. *rez.* v. dr. H. Schmidt X. 304.
- Antwort. vgl. F. Durr X. *Enclaves* Hans Flemming Ludwig Geyer H. Klinghardt, Kühn dr. Max Mann, dr. Konrad Meier dr. Ernst Nischel, Rosenmann dr. H. Schmidt W. Victor, Max Walter, dr. Winkler, K. Wehrmann dr. las Wohlfeil
- Anzeigen, Kurze Franz. *rez.* VIII. 115. 381.
- Apert, C. Die fernkurse in Griech. XI. 627.
- Apy, A., *Petite grammaire française pratique.* *rez.* v. A. Gundlach. VII. 305.
- Argentinien, *L'insure d'après le monde* in —. W. Victor, XI. 214.
- Arnold, Otto, *rez.* d'Herrmann, Journ. d'un officier d'ordonnance. *rez.* v. Arnold Krause. VIII. 36. — *Compte de 1876-71. recits militaires* *rez.* v. Arnold Krause. VIII. 37. — *La guerre franco-allemande 1870-71.* nach Chiquet, Renault, Corneil d'Herrmann. Achard, Mordel *rez.* v. F. J. Wersboren. VIII. 37.
- Recits d'auteurs modernes. *rez.* v. Adolf Kressner. VII. 271. *Souvenirs* Erzählungen Maevy, Maupassant Coppée, Daudet, Théophile, Zola

de-Forestier, 1892. v. Eugène  
de XI. 46.  
de, ou phil., Samuel Pöpy  
eine 200. VII. 96. 172 232  
184. 508. 562  
relatif à la simplification de  
gement de la syntaxe fran-  
VIII. 404.  
t masters' association. 10.  
tag v. H. P. Janker IX. 121  
t. in. Bueno, Bericht über die  
pterversammlung des südtürkischen  
thologienverbandes in Freiburg  
1893.  
Tommy, von W. Grote XI. 511-  
147. von E. Riedel XII. 110.  
at im ausland, X. 260 388.  
d. XII. 256. von Anna Brun-  
in IX. 64. von prof. Bor-  
f. X. 560. von prof. Josef  
f. X. 194. von prof. H. Kling-  
f. VII. 64. von dir. dr. Leak  
148. von dr. Max Mann XI.  
v. d. red. VII. 280. 384 424  
192 IX. 320. 576. X. 194. von  
Schneider VII. 64. von W.  
f. VII. 64. IX. 128. von oberl.  
ecker. VII. 509.  
alt in England v. Franz Dörr.  
4.  
alt in Frankreich v. Franz  
X. 324.  
alt in Grenoble. v. W. Völter.  
12.  
prüfung für das proseminar  
Völter, XII. 509.  
zur beteiligung an der errich-  
eines Shakespearedenkmal in  
dr. dr. W. Oechelhäuser u. P.  
Janowski. X. 42.  
e. Deutsche — für die oberen  
der höheren madchenschulen  
lwig Henze rez. v. dr. dr.  
XII. 26.  
tag eines organisch zusammen-  
orden, stufenweise geordneten

lektür-planes nach den beschlüssen  
des 16. neupf. tagentags v. F. Un-  
ruh XII. 1.  
Augier et Sandeau, Le gendre de M.  
Pottier, annoté par M. Scheller  
rez. v. Henri Bornecque XI. 433  
La pierre de touche brsg. v.  
prof. dr. Emil Grube. rez. v. Henri  
Bornecque XII. 370.  
Ausland, Der studienaufenthalt im —  
v. W. Grote, XII. 500.  
Ausländerinnen, Kurse für — in King's  
College, London. X. 512.  
Auslandsaufenthalt. v. W. Völter. X.  
324.  
Auslandsstudium v. G. Wendt. X. 1.  
Aussprache des schriftdeutschen. v.  
J. Ackerknecht, VIII. 534 590.  
Aussprache, Darf man von „schöner“,  
„guter“, „richtiger“ — reden? v.  
W. Völter. XII. 512.  
Aussprachebezeichnung in unseren  
schulausgaben. v. dr. Kurt Reichel  
XI. 60.  
Austey, Vires populi. annotated by C.  
Gronthoud and P. Roorda. rez. v.  
M. Krummacher. VII. 34.  
Auswahl von 50 französischen gedichten.  
v. dr. G. Steinmüller. rez. v. H. Fühn.  
X. 492.  
Aymon, dr., Correspondance commer-  
ciale française allemande rez. v. H.  
Cointot. X. 556.  
Baackhaus, J. C. N., Lehr- und übungs-  
buch der englischen sprache rez. v.  
J. Caro VII. 194.  
Baurwald, dr. Richard, Eignet sich der  
unterricht im sprachen und schreiben  
fremder sprachen für die schule?  
rez. v. G. Herberich. VIII. 289.  
Neue und ebene bahnen im fremd-  
sprachlichen unterricht. rez. v. G. Her-  
berich VIII. 289.  
Baerts, H. G., De brandende kwestie  
van de opleting der leeraren in de



- Bemerkungen zu einigen punkten der englischen grammatik. *dr. Konrad Meier*. X. 241.
- Benachrichtigung über die drucklegung des berichtes über den 9. allgemeinen deutsch. neuphilologentag in Leipzig. v. *Richard Wülker*. VIII. 576.
- Benedix, Doctor Wespe. bearb. v. Ernst Heim. rez. v. *dr. H. Schmidt*. X. 303.
- Benedix, Hochzeitsreise. hrsg. v. J. Sahr. rez. v. *H. Fischer*. VII. 432. Erklärung dazu v. *H. Fischer*. VIII. 126.
- Benson, E. F., The book of Months. rez. v. *Franz Dörr*. XI. 550.
- Beobachtungen eines ausländers in deutschen schulen. *S Charles Hill*. XI. 606.
- Beowulf and the fight at Finnsburg. v. John R. Clark Hall, M. A., Ph. D. rez. v. *W. Viëtor*. XI. 439.
- Bergmann, dr. Karl, Französische phraseologie. rez. v. *M. Procureur*. XII. 489.
- Bericht über den fortgang der arbeiten des kanonausschusses des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes. v. *H. Müller*. VII. 683.
- Bericht über das 4. geschäftsjahr des sächsischen neuphilologenverbandes. *dr. Konrad Meier*. VIII. 545.
- Bericht über die 5. hauptversammlung des sächsischen neuphilologeneverbandes. v. *dr. Konrad Meier*. X. 406.
- Bericht über die 7. hauptversammlung des sächs. neuphilologenverbandes. v. *dr. Bruno Assmann*. XII. 533.
- Bericht über den internationalen kongress für fremdsprachlichen unterricht in Paris. *M. E. Loev*. IX. 338. Berichtigung dazu v. *Paul Passy*. IX. 447.
- Bericht über einige sitzungen der neuphilologischen sektionen auf der 46. versammlung deutscher philologen und schulmänner. v. *dr. Konrad Meier*. IX. 494. 532.
- Bericht des vereins akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen in Breslau über das 3. vereinsjahr. 1900/1901. v. *Georg Reichel*. IX. 490.
- Bericht über die vereinsjahre 1896 bis 1901 des neuphilologischen vereins in Braunschweig. X. 111.
- Bericht über das vierte vereinsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen. 1899/1900. v. *A. Beyer*. VIII. 499. desgl. für das 5. vereinsjahr. *A. Beyer*. IX. 540.
- Bericht über das 6. & 7. vereinsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen. v. *dr. Böhm*. X. 477 & XI. 476.
- Bericht über die verhandlungen der neuphilologischen section der 45. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Bremen. *A. Beyer*. VII. 498. Berichtigungen und zusätze von d. red. VII. 624.
- Berichtigungen. VII. 208. IX. 447. 448. 626. X. 512. 576. XI. 512. 576.
- Berichtigungen und zusätze. VII. 624.
- Berlin und umgegend, Ansichten von — v. *Flemming*. VIII. 313.
- Berlitz, M. D., The Berlitz method for teaching modern languages. rez. v. *Franz Dörr*. VIII. 160. — Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes. rez. *dr. Gustav Herberich*. VIII. 292. — English literature. rez. v. *Th. Wagner*. XI. 158.
- Bernard, Ch. de, L'anneau de l'argent. ed. Louis Sers. rez. v. *Franz Dörr*. VII. 538.
- BERNES, H., DEVINAT, BELOT, CLAIRIN,, Zur reform der französischen orthographie. X. 58.
- Bersezio, Vittorio, Il cane cieco. ed. A. Scartazzini. rez. *dr. F. Michel*. X. 620.
- Besançon, Ferienkurse in —. *L. Dietrich*. IX. 485. v. d. red. IX. 256.

- Bernat, W. and J. Rice. 'twas in Tralfgar's Bay. hrg. v. G. Opitz. rez. v. *M. Krummacker*. IX. 546.
- Besser, dr. Reinhold, John Ruskin XI. 1.
- Besse, D. Nouveau Choix de Contes et Nouvelles modernes a l'usage des classes superieures. 1. ufg. v. dr. Bernhard Hubert und dr. Max Friedr. Mann. rez. v. *Franz Petzold*. XI. 48.
- Betonungswörterbuch für italienische sprache. v. dr. H. Sabersky. rez. v. *P. Michel*. X. 617.
- Betrieb der neueren sprachen seit 1890 v. *W. Münch*. IX. 65.
- Betser, dr., The acoustic analysis of the vowel A. VIII. 65.
- Beyer, A., Bericht über das 3., 4. und 5. vereinsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen VII. 510. VIII. 189. IX. 540. — Bericht über die verhandlungen der neuphilologischen sektion der 45. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Bremen. (26.—30. sept. 1890) VII. 498. Berichtigung dazu v. d. red. VII. 624. — rez. dr. Ewald Gortisch. Materialien für freie englische arbeiten. VII. 270.
- Biart, Lucien. Quand j'étais petit, ed. by James Bouille rez. v. *F. Dörr*. VII. 535.
- Bierbaum, F. J., History of the English language and literature from the earliest times until the present day including the American literature. rez. v. *R. J. Lloyd*. VII. 25. — Lehr- und lesebuch der englischen sprache. rez. v. *E. Nuder*. IX. 535. — Lehrbuch der franz. sprache nach der analytisch direkten methode für höhere schulen rez. v. *A. Störriko*. VII. 189.
- Bierbaum, J. and B. Hubert, Abrégé systématique de la grammaire française. rez. v. *H. Comtat*. IX. 624.
- Bierbaum und Hubert, Sammlung deutscher übungsstücke rez. v. *H. Fischer*. VII. 429. — Systematische grammatik und ergänzungsgrammatik zu der J. Bierbaums französischen lehrbüchern rez. v. *H. Fischer*. VI. 129.
- Bierbaum, Etude critique des langues seculaires de M. le professeur J. B. pour l'enseignement de l'antiquité v. *J. Crestey*. XI. 184. Erwiderung von *dr. Julius Bierbaum*. XI. 184.
- Bilder, Die verwendung von -u- in französischen und englischen sprachen. v. A. v. Roden. rez. v. *Herberich*. VIII. 354.
- Bildertafeln für den unterricht in englischen mit text und wörterverzeichnis. hrg. v. Thora Goldschmidt rez. v. *M. Krummacker*. VII. 505.
- Bildliche anschauung, Zur verwendung der -u- im neuenglischen unterricht. v. dr. R. Kron. rez. v. *Ernst Nischel*. XII. 438.
- Biographies historiques. hrg. v. dr. F. J. Wersbaven rez. v. *S. Charlety*. XI. 85.
- Biographies historiques par L. Houle et Menod. hrg. v. Eugen Waser rez. *Franz Dörr*. VII. 131.
- Birmingham, Neuphilologische studien an der universität — v. *H. Fiedler*. XI. 255.
- Bitte an die mitarbeiter. v. d. red. XI. 5.
- Biron, (Grenet), Wie verhält man sich in der Schweiz zu den universitätsministern Leygues? X. 317. — Ein rätormannesches idyllchen X. 191.
- Brock, dr. J., Der französische lehrkursus in Grenoble. juli 1903. XI. 329. — Die neuphilologen und die geringe wertschätzung der literatur X. 125. — Die reform des literaturunterrichts in Frankreich X. 57. — rez. H. C. Adams, The Cherry Stones hrg. v. dr. Hermann Ulrich XI. 621. — The list of June. hrg. v. Ulrich. XI. 121. — Dash and lang

- hrg. v. dr. Albert Herrmann XI. 621. — Mrs. Cezik, *Cola Monti or the story of a genius* hrg. v. prof. v. Opitz XI 488. — Charles Dickens, *The Cricket on the Hearth* hrg. v. prof. dr. Haus Heim XI 487. — Ascott K. Hope, *Sister Mary, or A year of my Boyhood* hrg. v. dr. J. Klappert XI 484. — Washington Irving, *The Alhambra* hrg. v. prof. dr. C. Th. Lion XI 486. — *Stories and Sketches* hrg. v. Mathilde Beck XI. 621.
- Hockelmann, F., Die schriftlichen Arbeiten in französischen und die Deklathübersetzung IX 566. Erwiderung v. F. Baumann X. 251.
- Hoddecker et Bernesque, *Grammaire française pour les classes supérieures* rez v. Henno Kottgers. XI 627.
- Hoddecker, prof. dr. und J. Leutritz, Frankreich in geschichte und gegenwart rez dr. B. Eggert X. 354.
- Höpp, P., Ferienkursus in Gironde, VII. 421. VIII. 128.
- Höcher, O., Die volkshymnen aller stanten des deutschen reichs rez v. dr. Sebald Schwarz. XI 41.
- Hock, Paul, und dr. Georg Duboslav, Lese- und übungsbuch der englischen sprache. rez dr. H. Schmidt VIII. 407.
- Hörsel, O., und W. Link, Sammlung englischer gehefte. rez A. Reinheim VII. 43.
- Houtier, O., La France. rez. v. dr. B. Eggert. X. 355. — Die hauptregeln der französischen grammatik nebst syntaktischem anhang. rez. v. M. Prollius VII. 122. — Lehrbuch der französischen sprache rez v. Haack. X. 175. Dasselbe, rez v. B. Harter. IX. 426. v. H. Pörs X. 614. v. M. Prollius. VII. 123. oberstufe zum lehrbuch der franz. sprache. rez. v. M. Prollius VII. 122.
- Boerner, dr. und dr. Dinkler, Lehrbuch der französischen sprache für fortbildungs- und handelsschulen. rez. v. H. Pörs. X. 614.
- Borner, dr. Otto, und dr. F. Schmitz, Lehrbuch der französischen sprache. rez v. H. Cointot XI. 351.
- Borner, dr. Otto, und dr. Oskar Tiberger, Lehrbuch der englischen sprache rez. J. Caro. VII. 194. — Dasselbe bearb. v. prof. dr. Otto Schoepke. rez. J. Caro. X. 437.
- Bonn, inc., Bericht über das 6 & 7 vereinigungsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen X 477 XI 476.
- Bonskrup, K., Ein beitrage zur behandlung französischer schullektüre. Tartarin de Tarascon. XI. 231.
- Geleanken über den fremdsprachlichen unterricht X 135 Nancy VII. 426.
- Boulet, L'art poétique. ed. by D. Nichol Smith. rez v. Franz Dörr. VII. 535.
- Bonsmier, Cesar et Céron. Céron dans ses relations avec Brutas et Octave rez Franz Dörr VII 131.
- Bonner beitrage zur anglistik hrg. v. prof. M. Trautmann rez H. Jantzen. VIII. 377. XI 545.
- Bonkers, Haks, Die englische arbeitsleistung der neuphilologen. XII. 321. — rez prof. dr. Friedr. Glanung, Didaktik und methodik des englischen unterrichts. XII 424.
- Bouchard, prof., Aufenthalt im ausland. VII. 560.
- Bonnepierre, Henri, Courtes observations sur l'enseignement du français en Allemagne X. 626. rez Auger et Sandeau, Le pendre de M. Porter annoté par M. Schaffner XI 433. — La pierre de touche. hrg. v. prof. dr. Emil Grube XII. 379. — P. Banderet, Histoire resume de la littérature française. XII. 181. Dr.

Ernst Daud-Lissert, Die entwicklungs-  
geschichte d. französischen litteratur  
XI. 432. — Alexandre Dumas, La  
tulipe noire. Notes par Mme Went-  
scher. XI. 436. — Dr. K. Engelske,  
La classe en français. XI. 52. —  
Eckmann Chatrian, Mme Thérèse.  
ed. by Arthur R. Rapet. XI. 456.  
— Fénelon, Le traité de l'éducation  
des filles. hrgs. von R. Weniger.  
XI. 437. — Henriette François,  
Choix de nouvelles modernes. V.  
Fantasmes et contes. hrgs. v. Bertha  
Haeist. XI. 438. Berichtigung dazu  
XI. 512. — Un voyage forcé. hrgs.  
von B. Breest. XI. 437. — Max  
Fuchs, Tableau de l'histoire de la  
littérature française. XII. 373. —  
Mme Suzanne Gagnebin, Petite Nell.  
ed. par M. Wasserzieher. XI. 435. —  
Henri Greville, Poésie Trag. v. Mar-  
garete Albert. XI. 486. — Dassebe  
hrsg. v. Meta v. Matzsch. XI. 484. —  
Ludovic Halévy, L'Abbé Constantin.  
hrsg. v. L. Wespy. XII. 372. — R.  
Kron, Et. France. IX. 48. — E. E.  
L. Lacombé, Histoire de la littéra-  
ture française & Complément de  
l'histoire de la litt. franc. VIII. 494.  
— L. Lagarde, La clef de conver-  
sation française. XI. 92. — Andre  
Laurie, Mémoires d'un collégien. hrgs.  
v. prof. dr. Eugen Wolter. XII. 371.  
— Henri Margall, Vier erzählungen  
aus „en pleine vie.“ hrgs. v. Benno  
Rettgers. XI. 434. — Prosper Méri-  
mée, Colomba. hrgs. v. E. E. R. La-  
comblé. XII. 374. — Dr. A. Mehlan,  
La Bretagne et les Bretons. XI. 306.  
— Jacques Naureux, A travers  
la tourmente. hrgs. v. dr. G. Balke.  
XI. 305. — Henri Pons, Les français  
chez eux et entre eux. IX. 50. —  
Ph. Rossmann, Ein studienaufenthalt  
in Paris. VIII. 492. — Jules  
Sandeau, Madeline. hrgs. v. dr.

Zeller. XII. 371. — W. von  
Sagiere. ed. by Arthur R. Rapet.  
XII. 372. — Gerhard Strickland, I  
ein journaliere. XI. 42.  
Borne, ou. Fantasia, rev. Zum be-  
dersten geburtstag Jeremias Got-  
thelfs. hrgs. v. Pfarrer I. Aamann. Zur  
Gedächtnis an J. Gotthelf. — dr. I.  
Stückelberger, Ueber die sprache  
Gotthelfs. X. 184. — E. Barden-  
heuer, Lehr- und nahrungsbuch der deutsche-  
sprache. IX. 311. — Iaco de Bee-  
nster, und dr. F. Levisseus, Der unterricht  
in der deutschen sprache. IX. 10.  
— v. Böttcher, Übungen zur deut-  
schen grammatik. IX. 373. —  
Dehlinger, Deutsche schriften zum  
sprachschatz. XII. 163. — A. Ehren-  
feldt, Studien zur theorie des reims.  
X. 263. — H. Elze, Deutsche sprache  
lehre. XII. 440. — M. Evers, Die  
tragik in Schillers „Jungfrau von  
Orléans“ in neuer auffassung dar-  
gestellt. X. 186. — Gellpauer, Der  
traum ein leben. Das göttliche wesen  
gedichte und prosa (auswahl). hrgs.  
v. A. Matthys. Ein brüderzwist  
Habsburg. König Ottokars glück und  
ende. Sappho. hrgs. v. Wamick. Wes-  
ten der lgt. hrgs. v. Scheich. XII.  
102. — Immermann, Der oberhof.  
hrsg. v. dr. Hermann Mehlau. X.  
185. — Dr. Wilhelm Kahl, Deutsche  
mundartliche dictionen. X. 186.  
— W. Knörich, Litterarisch ge-  
schichte bestrebungen, besonders der  
damen, und ihr vorbild, sowie  
die frauenemancipation in Frank-  
reich während der ersten hälfte des  
17. jahrhundts. VIII. 610. — E. Maur-  
mann, Grammatik der mundart von  
Möllheim a. d. Ruhr. X. 186.  
— Merkes, Beiträge zur lehre vom ge-  
brauch des zehntens in hoch-  
deutschen auf l. storischer grundlage.  
X. 185. — C. Th. Michaels, Neu-

- hochdeutsche grammatik IX. 373. — C. F. Müller, Der mecklenburger volksmund in Fritz Reuterschriften. XII. 103. — Neuger, Krauses deutsche grammatik für ausländer. XII. 564. — Dr. G. Ruck-Gewold, Nationaler unterricht in erdkunde u. geschichte. VIII. 611. — Dr. Julius Sahr, Das deutsche volkshed. X. 185. — Schmieding Duisburg, Die neuesten forschungen über das klassische altertum, insbesondere das klassische Griechenland. VIII. 610. — E. Tappolet, Wustmann und die sprachwissenschaft. IX. 233. Entgegnung v. E. Tappolet IX. 441. Erwiderung v. Bothe IX. 562. — Tundiz, Deutsche schulgrammatik. XII. 440. — Vogel, Lehrplan für den deutschen unterricht in den lateinlosen unterklassen der Dreiklassenschule (R.-G. Dresden N.) IX. 163. — Weise, O., Musterbeispiele zur deutschen stillehre. Musterstücke deutscher prosa. XII. 133. — Ed. Wolff und J. Zuben, Deutsches lesebuch für lehrer- und realschulen. IX. 374. — Dr. Arnold Zehme, Germanische götter- und heldensagen. X. 185.
- Littichor, G., Übungen zur deutschen grammatik rez. v. dr. Friedr. Bothe IX. 373.
- Maquet, Paul, Manque. hrsg. v. prof. Dr. Arnold Krause. rez. v. Kurt Reichel XI. 315.
- Lowen, K. and C. M. Schnell, The dwelling, Lessons in English conversation after Holbeins picture. rez. v. A. Sommerville Story. X. 362. — Englische sprachlehre. rez. v. M. Krummacker. VII. 440.
- Myle, Robert, Shakespeare, der verfasster seiner dramen. rez. v. dr. Abeck. VII. 29.
- Braddon, M. E., The Christmas Harebells. hrsg. v. Karl Ehrhardt. rez. v. M. Krummacker. IX. 546.
- Brandenburg, Ernst, und dr. Carl Duncker, The English Clerk. rez. J. Caro. XII. 98.
- Brassey, Mrs. A Voyage in the sunbeam. hrsg. v. Augusta Strecker. rez. v. M. Krummacker. VII. 330.
- Braunholtz, E. G. W., Books of Reference for Students and Teachers of French. rez. Benno Röttgers. XII. 491.
- Braunschweig, Neuphilologischer verein in — Bericht über die vereinsjahre 1896—1901. v. W. Wolfsdorf. X. 111.
- Beutinger-Pizzo, Italienische briefe. rez. v. dr. F. Michel. X. 623.
- Brekke, K., og Aug. Westerm, Udsalg af engelske forfattere rez. H. Klinghardt. XII. 623.
- Bremen, Bericht über die verhandlungen der neuphilologischen sektion der 45. versammlung deutscher philologen und schulinänner in . v. A. Deyer. VII. 498.
- Bremen, Neuphilologischer verein in — Berichte über das 3., 4 & 5. vereinsjahr. v. A. Deyer. VII. 510. VIII. 488. IX. 540. — Berichte über das 6 & 7 vereinsjahr v. dr. Böhm. X. 477. XI. 476.
- Breslau, 10. neuphilologentag zu — v. prof. Ahnert. X. 195. 208. 275.
- Bretagne, La — et les Bretons. v. dr. A. Mahan. rez. v. H. Bornecque. XI. 306.
- Brete, Jean de la —, Mon oncle et mon curé. ed. E. C. Goldberg. rez. v. Franz Dörr. VII. 535.
- Brock, Karl, Das deutsche mu munde der ausländer. XII. 443.
- Breul, K., The teaching of modern foreign languages in our secondary schools. rez. v. G. Herberich u. W. Vitor. VIII. 104.

- Breyman, H., Französische elementarbuch für gymnasien und progymnasien. rez. v. *A. Gundlach*. XII. 93.  
— Französische lehr- und abungsbuch für gymnasien. rez. v. *F. Baumann*. IX. 301.
- Brief, Offener — an herrn oberlehrer dr. Wohlfeil in Frankfurt a. M. v. *Wilhelm Victor*. IX. 124. Antwort von *Paul Wohlfeil*. IX. 254.
- Brief, Zu meinem — an herrn prof. Wulfram (XII. 506) v. *W. Victor*. XII. 573.
- Briefe, Italienische — v. Bretinger-Pizzo. rez. *dr. F. Michel*. X. 623.
- Briefe, Unbekannte — v. Georg Forster v. *Gotthilf Weirstein*. XI. 181. 440. Betrachtung. XI. 512.
- Briefschule, Französische — von Otto Wendt. rez. *H. Hirtz*. IX. 423.
- Briefwechsel, Internationaler —, v. d. red. VIII. 639. — v. *W. Victor*. IX. 183.
- Briefwechsel, Erfahrungen im internationalen — *F. Baumann*. VIII. 337.
- Briefwechsel, Jahresbericht der deutschen zentralstelle für internationalen —, *prof. dr. K. A. Martin Hartmann*. 1901/02 X. 342. — 1902/03 XI. 275. — 1903/04. XII. 358.
- British Eloquence. hrg. v. prof. Wershoven. rez. *M. Krummacker*. VII. 531.
- British Empire. v. Gorch. rez. v. *Th. Wagner*. XI. 154.
- Brismann, H., Die fremdsprachliche lektüre an den preussischen realschulen im schuljahr 1902/03 XI. 463. Berichtigung XI. 576. — Bemerkung v. *F. Petzold*. XI. 637.
- Brinkner, Anna, Talks about English literature from the earliest times to the present day rez. *A. Schöner*. VIII. 161.
- Brugemann, G. A., Lesebuch für das erste schuljahr. rez. v. *Theophil Fro*. IX. 429.
- Bruckmann, Anna, Aufenthalt in Island IX. 64 — Die jüngsten literarischen romanschreiber VII. — Victor Hugo X. 453. Berichtigung X. 476. — George Sand IX. 449. — Zolas innere wesen. IX. 330. — rez. *St. Altgelt*, über französische erzählungen XI. 468. — Bruno, Livre de lecture d'instruction pour l'adolescent hrg. v. dr. Fr. Auler. VII. 625. Chaux de rochers bibliques hrg. v. G. Kuntel. XI. 168. — Alexandre Dumas Pere et A. Dantats, Quarante jours au Sinai. hrg. v. dr. A. Meyer XI. 168. — E. Dumas La France en 1913. hrg. v. H. Brutschneider. VII. 634. — Französische gedichte. ausgew. v. dr. Schmitt. VII. 636. — Mme S. Laget, Le travail. hrg. v. Meta v. Metzsch. VII. 635. — Prosateurs modernes hrg. IX. VII. 634. — E. Raimbert Les Cerises du vallon de Gisors. Le bachelier de Postume. hrg. v. dr. Max Pfeiffer VII. 636. — Scenes. Esquisses de la vie de Paris. hrg. v. prof. dr. K. Sachs. XI. 221. — Wershoven, Hilfsbüchlein für die lektüre französischer gedichte. VI. 636. — prof. dr. F. J. Wershoven Paris XI. 169.
- Brunnenmann, Jours d'épreuve hrg. v. dr. E. Fritschel. rez. v. *A. Gundlach*. VIII. 368. — Les Granddier hrg. v. dr. E. Hofmann. rez. *H. Hirtz*. VIII. 355.
- Bruno, G., Francinet. hrg. de M. Lallu rez. v. H. Paris. IX. 425. — Livre de lecture et d'instruction rez. v. *A. Brunnenmann*. VII. 625. rez. v. *A. Gundlach*. VIII. 366. — Les enfants de Marcel. hrg. v. Fr. Wulfer weber rez. v. *Franz Dörr*. VII. 13.

- Le tour de la France, hrg. v. prof. E. Walter, rez. v. Franz Dörr, VII. 132.
- Bruckner kongress, Scharff, *Jon von Herp*, W. Vöhr, IX. 307.
- Bube, Johann, Erstes englisches leseb. rez. M. Krummacher, VII. 697.
- Note stories for the schoolroom, rez. A. Somerville Story, X. 365.
- The story of English literature, rez. A. Somerville Story, X. 366.
- Dasselbe rez. v. A. Krummacher IX. 545. Berichtigung IX. 126.
- Freuer, G., 1. hauptversammlung des bayrischen neophilologenverbandes, VIII. 244.
- Lehrundeutsch und schulddeutsch, Karl Lueck, XII. 345.
- Gurnett, F. H., Little Lord Fauntleroy, annotated by L. Eykman and C. Voortman rez. August Sturmfels, XI. 367.
- Dasselbe hrg. v. dr. A. Störke, rez. H. Heim, X. 616.
- Caro, dr. G., Die französische orthographiereform in Sachsen-Weimar, X. 163.
- Caro, J., Zum hospitieren in französischen schulen, IX. 256.
- rez. Backhaus, Lehr- und übungsbuch der englischen sprache, VII. 194.
- E. H. Barnstorff, Lehr- und leseb. der englischen sprache, VIII. 438.
- Stoffe zu mündlichen und schriftlichen übungen im englischen VII. 194.
- Börner und Thiergen, Lehrbuch der englischen sprache, VII. 134.
- Dasselbe bearb. v. prof. dr. Otto Schenpke X. 497.
- Ernst Brandenburg und dr. Carl Danker, The English Clerk, XII. 98.
- Edward Collins, Lehrbuch der englischen sprache für schul und privatunterricht, X. 497.
- dr. Rud. Dammholz, Deutscher übungsstoff zum ersten teil von Ebener-Dammholz' englischem lehr- und leseb. VII. 194.
- Dammholz, Englisches lehr- und leseb. für höhere mädchen-schulen und mittelschulen, VIII. 438.
- Dr. Rud. Degenhardt, Kurzgefasstes lehrbuch der englischen sprache, VII. 193.
- Dr. W. Dickhuth, Übungsstoff und grammatik für den engl. anfangsunterricht, VIII. 438.
- Fehse, Englisches lehr- und leseb. für oberklassen höherer lehranstalten, VII. 194.
- Dr. Thomas Gaspey, Englische Konversationsgrammatik, bearb. v. H. Runge, VII. 194.
- Gosenius-Regel, Kurzgefasste englische sprachlehre, VII. 194.
- Dr. Ewald Gerlich, Methodisches lehr- und übungsbuch der engl. sprache, VII. 193.
- Dr. Otto Kares, Kurzer lehrgang der englischen sprache, VIII. 438.
- Kares, Kurzer lehrgang der englischen sprache mit besonderer berücksichtigung der konversation, VII. 194.
- Dr. E. Köhler und H. Runge, Lehr- und leseb. der englischen sprache, XII. 98.
- Richard Krüger und Albert Trettn, Lehrbuch der englischen sprache, XII. 98.
- Ernst Lehmann, Lehr- und leseb. der englischen sprache, XII. 98.
- Dr. Konrad Meier und dr. Bruno Assmann, Hilfsbücher für den unterricht in der englischen sprache, XII. 98.
- John Montgomeri, Deutsch-englischer handelsbriefsteller, VIII. 439.
- Eugen Mory, English grammar and reader, VII. 194.
- J. G. Nissen, Beiträge zur englischen synonymik X. 497.
- Frederik Bryon Norman, English grammar X. 497.
- Arnold Ollert, Methodische anleitung für den engl. unterricht an höheren madchenschulen, Elementarbuch der engl. sprache für höh. mädchen-sch., Englische gedichte

- für höh. madchensch. *Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der 17h. madchensch. Schulgrammatik der englischen sprache für höhere madchensch.* VII. 194. — Dr. Emil Otto, *Kleine englische sprachlehre*, bearb. v. H. Runge, VII. 193. *Materialien zum Übersetzen ins Englische für vorgerücktere schüler*, bearb. v. H. Runge, X. 497. — Plate Kares, *Englisches unterrichtswerk*, bearb. v. prof. dr. G. Tanger XII 98. — J. Pünjer und H. Heine, *Lehr- und Lesebuch der englischen sprache für handelschulen*, X. 497. — Pünjer und Hodgkinson, *Lehr- und Lesebuch der englischen sprache*, VII. 193, VIII 438, XII 98. — *Thesaurus der englischen rechen- und sprachkunde*, VII. 194. — Dr. Oskar Thiergen, *Grammatik der engl. sprache*, bearb. v. prof. dr. Otto Schoepke X. 497. *Die hauptregeln der engl. sprache*. *Lehrbuch der engl. sprache Oberstufe zum lehrbuch der engl. sprache*, *English lessons*, VIII. 438. — Philipp Wagner, *Deutsch-engl. familienbüchle*, VIII. 438. — Dr. Zimmermann, *Lehrbuch der engl. sprache*, VII. 193. — *Carte de France d'après la carte mutale de Sytow-Habonicht*, v. G. Reichel, rez. P. Schnell, XI. 169. — *Conversations françaises*, v. Georg Stier, rez. v. Paul Lange, VII. 34. *Berichtsgang*, v. G. Stier, VII. 708. — Chabot, Ch., *La pédagogie au lycée*, rez. Karl Dorfeld, XII. 593. — Chailley Bert, *Pierre, le jeune commerçant, comment?* par J. Kaunmeyer, rez. v. H. Cointot, X. 556. — Chamber, *English History from the earliest to the present time*, hrsg. v. A. von Rolin, rez. H. Heim, XI. 43. — *Charts pour les écoles*, dr. Karl Knaut, rez. F. Dörr, XI. 99. — CHARLÉTY, S., rez. *Biographies littéraires*, hrsg. v. prof. dr. F. J. Werthoven, XI. 89. — *Contes nouveaux*, hrsg. v. prof. dr. M. Krollak, XI. 300. — *Épisodes historiques*, hrsg. v. prof. dr. Arnold Krause, XI. 31. — *Femmes célèbres de France*, hrsg. v. prof. dr. F. J. Werthoven, XI. 89. — d'Hérignon, *Journal d'un élève d'ordonnance*, hrsg. v. A. Krause, IX. 500. — *Histoire de France*, hrsg. v. dr. Heinrich Galle, XI. 91. — *Hommes illustres de la France*, hrsg. v. dr. Hermann Flaschel, XI. 92. — Hugo, Hermann, hrsg. von Albert Henneke, IX. 293. — A. Lebou, *Quinze jours à Paris*, hrsg. v. dr. Philipp Rossmann, XI. 91. — Liégeois, Niox, *Histoire de la guerre franco-allemande 1870—71*, hrsg. v. H. Hart-schneider, XI. 90. — A. Lévassier, *Paris*, hrsg. v. Arnold Krause, XI. 90. — Rambaud, *Histoire de la civilisation en France*, hrsg. v. prof. dr. Hermann Möller, XI. 88. — Tiers, Bonaparte in Aegypten und Syrien, hrsg. v. Karl Beckmann, IX. 293. — prof. dr. F. J. Werthoven, *Frankreich*, XI. 90. — *Civilisation, Histoire de la — en France*, par Rambaud, hrsg. v. prof. dr. Hermann Möller, rez. v. S. Charlét, XI. 88. — rez. v. Kurt Reichel, XI. 345. — Cobenzl, S., v. dr. G. Marins, *Palestina*, Tedesca, rez. v. dr. Sebald Schwarz, XI. 42. — Court, Pierre, *L'âme de Beethoven*, ed. de V. Payen-Payle, rez. v. H. Cointot, XII. 558. — Courcier, H., rez. dr. Aymette, *Correspondance commerciale française*, lemande, X. 556. — René Bata, *Souvenirs d'Enfant*, hrsg. v. lux, bel, IX. 621. — J. Berthoin & E. Batic

Abrégé systématique de la grammaire française. IX. 625. — Dr Otto Boerner und dr. F. Schütz, Lehrbuch der französischen sprache. XI. 351. — Charley Bert, Pierre, le jeune commerçant, commenté par J. Kammerer. X. 556. — Pierre Cœur, L'âme de Beethoven. ed. de V. Payen-Payne. XII. 558. — Dix petits contes pour les jeunes filles. hrsg. v. dr. Fr. Lutsch. XII. 559. — Alphonse Daudot, Tartarin de Tarascon. hrsg. v. Johannes Hertel. IX. 624. — Dasselbe hrsg. v. Otto Siepmann. XII. 559. — Erckmann-Chatrian, Histoire d'un concert de 1813 hrsg. v. prof. dr. Eugen Pariselle XI. 431. — Anatole France, Le livre de mon ami. hrsg. v. Emile Rohlf. IX. 624. — Lucien Gémel et Joseph Schamaneck, Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Holzel. X. 554. — Dr. Grieschen und dr. Barthe, Praktisches franzos. Übungsbuch für handelsschulen. X. 554. — Fernand Herbert, L'habitation, leçons de conversation française d'après le tableau de Holzel. X. 555. — R. Kron, Petit vocabulaire. XII. 560. — Pierre Loti, Le Matelot. hrsg. v. prof. dr. Ginnier. IX. 622. Pêcheur d'Islande hrsg. dr. Karl Reuschel. IX. 623. — Prof. R. Lovera, Der französische handelsbrief zum schul- und privatgebrauch. X. 553. — Le Nestour, Correspondance privée française allemande. X. 557. — W. Nicolay, Elementarbuch der französ. sprache für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen. X. 555. — Dr. J. R. Rahn, Wörterbuch zum bilderglas für französische konversation. A travers Paris et la France XI. 430. Berichtigung XI. 512. — Recueil de poèmes. F. Nechelpüt et Ed. Harten. XI. 432. — Dr. Albert

Schenk, Vive le rire. XI. 350. — Victor Spiers, Junior French Reader. XI. 350. — André Theuriot, Ausgewählte erzählungen. hrsg. v. Gerhard Franz. IX. 623. — Wilke-Denervaud, Anschauungsmittel im französischen. X. 558. Collins, Edward, Lehrbuch der engl. sprache für den schul- und privatgebrauch. rez. J. Caro X. 437. Commerce de la France. Histoire du — Henri Pigeonneau. hrsg. dr. Wilhelm Greif rez. dr. H. P. Junker. X. 428. Commercial Correspondence Specimens of — J. J. Sauer rez. dr. dr. Volgt. XII. 26. Commercial German. v. Hein & Becker. rez. dr. dr. Volgt. XII. 252. Congrès international des langues vivantes. Georg Reichel. VII. 721. Contes choisis par François Coppée. ed. Margaret F. Skeat rez. v. Franz Petzold XI. 307. Contes de Noël. hrsg. dr. Wershoven. rez. H. Pirix X. 613. Contes pour les jeunes filles (dix petits). hrsg. v. dr. Fr. Lutsch rez. v. H. Cointot. XII. 559. Contes et nouvelles I. hrsg. dr. Rahn. rez. H. Pirix X. 613. Contes et nouvelles modernes. hrsg. v. J. Dürr. rez. H. P. Junker X. 430. Contes Nouveau choix de — et nouvelles modernes à l'enseignement des classes supérieures. par D. Bessé. hrsg. v. dr. dr. Bernhard Hubert & dr. Max Fr. Mann. rez. v. Franz Petzold. XI. 48. Contours contemporains (Theuriot, France, Loti, Sardou, Zola) hrsg. v. dr. J. Hengsbach. rez. H. P. Junker X. 430. Conversation, English German — for schools and family pensions. by Su-



- Poliers machen: und mittelschulen. rez. v. *J. Caro* VIII. 438. — Englische poesie. rez. v. *Th. Wagner*. XI. 155.
- Dänische gymnasien, Einiges über —. dr. *M. Pönnigen-Alberty*. VIII. 25.
- Dankeser, dr. Ernst, Die entwicklungsgeschichte der franz. literatur. rez. v. *Henri Bornecque* XI. 432.
- Dankeser, G. Küffner & Ph. Offenmüller, Französische sprachlehre für handels- und gewerbeschulen rez. *A. Gundlach*. X. 47.
- Dankeser, H., Französische fertigungsaufgaben für schüler der bayrischen mittelschulen rez. *H. Pönnigen*. X. 488.
- Dandot, Alphonse, Lettres de mon moulin ausgew. v. O. Thoenes. rez. *A. Gundlach*. VIII. 368. — Le petit Chose, hrsg. v. dr. G. Balke. rez. *dr. Horn* XI. 222. — Tartarin de Tarascon, hrsg. v. dr. Max Cassanovier rez. *dr. H. Schmidt*. X. 305. — Dasselbe hrsg. v. Johannes Hertel. rez. v. *H. Coimot* IX. 624. — Dasselbe ed. by Otto Siepmann. rez. *H. Coimot* XII. 579.
- Dandot's Petit Chose als einföhrung in das französisch schulleben dr. *Konrad Meier* IX. 627. Entgegnung v. *dr. Rose*. X. 245.
- Dawe, Rev. C. S., B. A. Queen Victoria. hrsg. v. dr. Arthur Peter. rez. *E. Nader*. XI. 541.
- Deilmann, Kleine lautlehre des neu hochdeutschen rez. v. *dr. Sebald Schwarz* XI. 53.
- Deppenhart, dr. Rud., Kurzgefaßtes lehrbuch der englischen sprache. rez. *J. Caro*. VII. 193.
- Dehlinger, G., Deutsche scherzlein zum sprachschätze rez. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 193.
- Dent's first French book ed. by S. Alge and W. Rippmann. rez. v. *M. Krummacher*. VII. 592.
- Dent's modern language series. ed. by Walter Rippmann rez. *dr. A. Würzner*. IX. 428.
- Desbreaux, Emile, Les trois petits mouk quetaires. hrsg. dr. R. Kron. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 430.
- Deschaume, E., Journal d'un lycéen. rez. *H. Pönnigen*. IX. 424.
- Description des tableaux d'enseignement d'Ed. Horzel, par Lucien Guinn et Joseph Schumanek rez. *dr. Paul Lange*. VIII. 369.
- Detreux, Kath., rez. Souvenirs d'une Bleue. hrsg. K. Meier XI. 96.
- Deutschbein, prof. dr. K., Stoffe zu englischen sprechübungen. rez. *dr. Paul Lange*. VIII. 369.
- Deutsch, Das —e in Frankreich. v. *dr. E. Würz*. VIII. 633. — Das —e im munde der deutschen im auslande. *Karl Hircul*. XII. 449.
- Deutsch, Mein —es buch. Bertha Fleischhut. rez. *dr. Bruno Eggert*. X. 604.
- Deutsche, Die —n im sprichwort G. M. Küffner. rez. *H. Jantzen*. VIII. 374.
- Deutsche aufätze für die oberen klassen der höheren mädchenschule. v. Hedwig Hense. rez. *dr. Horn*. XII. 26.
- Deutsche dichter des 19. jahrhunderts. Aesthetische erläuterungen für schule und haus. v. O. Lyon rez. *dr. Sebald Schwarz*. XII. 169.
- Deutsche grammatik, Krauses für ausländer. Neger. rez. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 564.
- Deutsche grammatik, Übungen zur —n. G. Böttcher rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 373.
- Deutsche kaufmann. der, in England. dr. M. Schwaigel. rez. *dr. dr. Voigt*. XII. 29.
- Deutsche lehrplan, Der — — der Loh.

- nädhenschulen. B. Ritter rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 503.
- Deutsche musteraufsätze. *dr. H. Ulrich* rez. *F. Dörr*. XII. 561.
- Deutsche musteraufsätze für alle arten höherer schulen. v. *dr. H. Ulrich*. rez. *F. Dörr*. VIII. 380.
- Deutsche prosa. Musterstücke — v. O. Weise. rez. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 439.
- Deutsche reform. Kaluza, Sweet und die — *W. Vötter*. X. 148.
- Deutsche schreiben zum sprachschätze. v. G. Dehlinger rez. *Bothe*. XII. 105.
- Deutsche schulgrammatik v. Tumlirz. rez. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 440.
- Deutsche schulgrammatik für höhere mädchenschulen. K. F. Kummer. rez. v. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 490.
- Deutsche sprache. Otto Behaghel rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 497.
- Deutsche sprache. Elementarbuch der — für ausländer. Offilie Schenk. rez. *Edla Freudenthal*. VII. 171.
- Deutsche sprache. Lehr- und übungsbuch der —. E. Bardey rez. *dr. Friedrich Bothe*. IX. 311.
- Deutsche sprache. Der unterricht in der —. Taco de Beer and *dr. F. Levinsus*. rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 162.
- Deutsche sprachlehre. H. Ebsz. rez. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 440.
- Deutsche stillehre. Musterbeispiele zur —. O. Weise. rez. v. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 439.
- Deutsche übungstücke. Sammlung —. *dr. J. Berbaum* und *dr. H. Hubert* rez. *H. Fischer*. VII. 429.
- Deutsche volkshed. Das —. *dr. Julius Sahr*. rez. *dr. Friedr. Bothe*. X. 185.
- Deutscher neuphilologenverband. VIII. 638. IX. 123. 574. XI. 62.
- Deutscher sprachunterricht. Erstes jahr des — nach der direkten anschauungsmethode. v. E. Mittelsteier rez. *W. Vötter*. XII. 173.
- Deutscher unterricht. Lehrplan für die — in den latinlosen unterklassen der Dreiklassenschule (K. G. Drexler S.) Vogel. rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 163.
- Deutsches lesebuch für handels- und realschulen. Ed. Wulff und J. Zietz rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 371.
- Deutsches lesebuch in deutschen Selbstunzeige. *W. Vötter*. VII. 441.
- Deutsches palatales reime-g — in H. land. *W. Vötter*. VIII. 447.
- Deutschland. Sonette sprachen in Frankreich und —. *F. Dörr*. XI. 573.
- Deutsch-amerikanisch. *Philipp Ferdinand Kester*. IX. 577.
- Deutsch-englischer familienbriefsteller. Phil. Wagner. rez. *J. Caro*. VIII. 408.
- Deutsch-englischer handelsbriefsteller. John Montgomery. rez. *J. Caro*. VII. 439.
- Döge, *dr. E.*, Französische sprechübungen für sexta und quinta rez. *dr. L. J. Frank*. XII. 374.
- Dichter der freiburgskriege 1482. *dr. Windel*. rez. *F. Dörr*. X. 628.
- Dichterkreis. Der schwäbische —. *dr. Ernst Müller* rez. v. *F. Dörr*. X. 608.
- Dichtungen aus mittelhochdeutscher frühzeit. *dr. Hermann Jantzen* rez. *F. Dörr*. X. 608.
- Dickens, Charles. Selected Chapters from a child's history of England. *hrsg. dr. H. Engelmann* rez. *Franz Dörr*. VII. 133. — The Cricket on the Hearth. *hrsg. prof. dr. Hugo Heim*. rez. *dr. J. Block*. XI. 487. — Three Christmas stories. *hrsg. v. Hermann Conrad*. rez. *M. Krennacher*. IX. 546.
- Dickhut, *dr. W.*, Übungsstoff u. t. grammatik für den engl. anfangsunterricht. rez. *J. Caro*. VIII. 408.

Grammatik und methodik des englischen  
und deutsch. prof. dr. Friedr. Haunig.  
rev. dr. Borheim. XII. 424.  
Humbert, Antoine, Kammerh. Moreaux  
compte. Trsg. prof. Paul Vachet. rev.  
Kurt Reichel. XI. 345.  
Hunt, J., Compendium of English Lite-  
rature. rev. R. J. Lloyd. VII. 27.  
Hunt, R., Francesches Übungsbuch  
im anchluss an Kühns lehrbücher.  
rev. A. Günther. X. 48.  
Hunt, rev. Neuphilologischer provin-  
zialverband Hessen-Nassau. IX. 230.  
X. 237.  
Hutcheon, L., Ferienreise in Genuen.  
1891. IX. 485.  
Hüttenlocher, Les — de ton laus le veu-  
lance français. Emil Rodhe. IX. 492.  
Jansz, R., rev. W. S. Logemann.  
How to speak Dutch, or Dutch made  
easy for Englishmen. VII. 135.  
Jen, Ferienkursus in —. Jul. Neu-  
mann. XII. 25.  
Jokat, Das französische —, insbeson-  
dere an den bayerischen realschulen.  
K. Wimmer. XII. 513.  
Jokat, Französisches — und über-  
setzung des deutschen. F. Baumann.  
VIII. 442.  
Journ. des d'ouverture du cours de lan-  
gue et de littérature françaises mo-  
dernes à l'université de Berlin. E.  
Hannemann. IX. 514.  
Journ. L., Corso pratico di lingua  
italiana per le scuole tedesche. rev.  
F. Tappolet. XI. 192.  
Journ. Karl. rev. Ch. Combet, La  
pédagogie à Lyon. Notes de voyage  
sur les conditions de gymnase en  
Allemagne. XII. 535.  
Journ. L., med. O., Gesunde nerven.  
rev. F. Börr. XI. 255.  
Journ. Franz, Aufenthalt in England  
X. 524. — Aufenthalt in Frankreich.  
X. 324. — Bayerischer neuphilologischer  
verband. VII. 101. 279. — Das Edin-

burgher Summer Meeting. VII. 279. —  
Das englische reallexikon und die  
reformer. X. 384. — Ferienkursus in  
Greifswald VII. 64. — Fortbildungskursus  
in Frankfurt a. M. X. 259. —  
Frankfurter und neunsprachliche re-  
form. VII. 623. Erklärung v. J.  
Zichen & Franz Jörr. VII. 728.  
— Die franz. ausstellung auf dem  
neuphilologentag in Leipzig. VIII. 127.  
— Fremdsprachliche rezitationen.  
XII. 504. Fremdwörter als aus-  
gangspunkt des sprachunterrichts. X.  
258. 323. 511. — Jugendschriften.  
VIII. 508. Kurze anzeigen VIII.  
115. 381. — Der lehrplan der real-  
schule zu Ems a. d. L. XI. 124. —  
Literarische notizen. VII. 44. 263.  
279. 381. 538. — Die methodenfrage.  
X. 387. — Ein neues Holzzei-  
told. VII. 63. — Neuere sprachen in Frank-  
reich und Deutschland. XI. 573. —  
Neunsprachliches aus Frankreich. IX.  
191. Notizen. VII. 443. — Die  
reform und die zeitschrift für fran-  
zösischen und englischen unterricht.  
X. 377. Reformfreunde und -geg-  
ner. X. 256. — Ein reichsinstitut für  
lehrer des englischen in London. VIII.  
618. — Reisestipendien. VIII. 126.  
Schwarz's breitt. XI. 638. XII. 505.  
H. G. Wells über den unterricht im  
englischen XI. 418. — Übersetzungs-  
frage XII. 384. — Zu Wenligs wiener  
thesen. VIII. 124. — rev. Edmond  
About, Le roi des montagnes. ed.  
by Arthur R. Rapet. VII. 536. —  
Ch. de Bernard, L'anneau de l'argent.  
ed. by Louis Sers. VII. 536. — E. F.  
Benson, The book of Months. XI. 540.  
M. D. Berlitz, The Berlitz method  
for teaching modern languages. VIII.  
160. — L'ancien Maréchal, Quand j'étais  
petit. ed. by James Baelle. VII.  
535. — Rolland, L'art pastiche.  
ed. by D. Nichol Smith. VII. 525.

DÖRR, FRANK, 102. Boissier, César et Cicéron. Cicéron dans ses relations avec Brutus et Octave. VII. 131. — Jean de la Brota, Mon oncle et notaire, ed. by E. C. Goldberg. VII. 535. — G. Bruno, Les enfants de Marcell. hrsg. v. Fr. Wallenweber. Le tour de la France. hrsg. v. prof. E. Walter. VII. 132. — Biographies historiques par Dhombrès et Monod. hrsg. Eugen Waller. VII. 131. Dichter der freiheitskriege. hrsg. v. Rud. Windel. X. 608. — Selected Chapters from a Child's History of England by Dickens. hrsg. v. dr. H. Engelmann. VII. 133. — Dr. med. O. Dornblüth, Gesunde nerven XI. 225. — Alexandre Dumas, La fortune de d'Artagnan. ed. by Arthur R. Kopee. VII. 535. — Th. Ebner, Herr Walther von der Vogelweide. ed. by E. G. North. M. A. X. 605. — Otto Hister Zwischen den achtschten. ed. by L. Hirsch. VII. 533. Englische skizzen von einer deutschen lehrerin. XI. 56. — Erckmann-Chatrian, Histoire d'un concert de 1813. hrsg. v. dr. K. Holtermann. VII. 132. H. Fischer und A. Pohler, Französische und englische lieder. XI. 99. — Fontane, Vor dem sturm. ed. Aloys Weiss. VII. 533. — Ann Fraser-Tytler, Leila or the Island. hrsg. v. Ernst Weizel VII. 135. — Gustav Freytag, Die journalisten. ed. by H. W. Eve. M. A. X. 605. — E. Gibel, Hermann der Cherusker. ed. by J. Esser. X. 605. — Goethe, Iphigenie auf Tauris. ed. Karl Breul. VII. 533. ed. H. B. Cotterill. VII. 533. — Faust. hrsg. C. Nohle. X. 609. — Grillparzer, Sappho. ed. Walter Rippmann. VII. 533. — Karl Groseh, English national songs. XI. 99. — Dr. Ludwig Hasberg, Französische und englische lieder. XI. 99. —

W. Hauff, Der schalk von Alexandria und seine sklaven. ed. by W. Rippmann. X. 605. — Heibel, Die Nebelungen. hrsg. v. dr. H. Grosse. X. 608. — Meier Helmbrecht, abent und hrsg. dr. Joh. Seiler. X. 608. — Herder, Kleinere prosa- und Ren. hrsg. Th. Matthies. X. 609. — Wilm. Herz, Gesammelte dichtung. XI. 101. — Heibel von Hülfer f. d. anschauungsunterricht. X. 611. — Dr. B. Hubert, Der französische unterricht nach der analytisch-indirekten methode und nach den preussischen bestimmungen über das mittelschulwesen vom 31. mai 1844. VII. 200. — Washington Irving, His Sketch Book. hrsg. dr. G. Knapp. VII. 133. — Dr. Hermann Jantzen, Lieder aus mittelliechdeutscher volzeit. X. 608. — Jordan, Materialien für die unterrichtliche befechtung der hülfs- und wandteller. X. 611. — Prof. dr. L. Kellner, Ein jahr in England. XI. 27. — Klipstok, Oden. hrsg. v. R. Wundt. X. 609. — Dr. R. Klusmann, Systematisches verzeichnis der abhandlungen, welche in den schulschriften vorkommen an dem programmatische annehmenden lehranstalten erschienen sind. XII. 562. — dr. Karl Knapp, Chants pour les écoles. XI. 99. — Iselde Kurz, Die humanisten. ed. by A. Vogel. M. A. X. 605. — J. Lawler and H. Lacy, The school for daughters. hrsg. dr. K. Albrecht. XI. 101. — Lessing, Briefe und handlungen. bearb. P. Tesch. X. 609. — Minna von Barnhelm. ed. H. J. Wolstenholme. VII. 533. — H. Malot, Henri et ses amis. ed. Margaret de G. Verrall. Sans fin. hrsg. B. Lahr. VII. 132. — The Century of English History. (1750-1875.) hrsg. dr. Hugo Bahr. VII. 134. — Max Meyersfeld, Von sprache

und art der deutschen und englischer. XII. 561. — Mignet, Histoire de la révolution française. Hrsg. prof. dr. A. Scribe. VII. 131. — Modern English Theatre. Hrsg. v. K. Albrecht. XI. 101. — Dr. Heinrich Müller, Fort mit den schulprogrammen! X. 488. — Prof. dr. E. Muret, Taschenwörterbuch der englischen und deutschen sprache. XII. 563. — John Oxenford, My Fellow Clerk. Hrsg. dr. K. Albrecht. XI. 101. — K. E. Palmgren, Tyska, Engelska, Franska Säger. XI. 93. — A. Paz y Melá, Taschenwörterbuch der spanischen u. deutschen sprache. XII. 563. — Emile Perrotin, Petites lectures. ed. Stéphane Paret. VII. 535. — Prof. dr. H. Reymond, Französisch-deutsches und deutsch-französisches taschenwörterbuch. XII. 563. — Hans Sachs, Auswahl aus seinen dichtungen. Hrsg. prof. dr. H. Zerrial. X. 628. — Mr. M. E. Sadler, The unrest in secondary education in Germany and elsewhere. X. 441. — Jules Sandrau, Saes et Parchemin. ed. Eug. Pellissier. VII. 535. — H. B. Santine, Piccola. ed. Arthur R. Repes. VII. 535. — Schäfer, Geschichte des 30jährigen kriegs. Hrsg. W. Hofme. Wallenstein. Hrsg. v. Ulspurger X. 610. — Ferd. Schrader, Friedrich der Grosse und der 7jähr. krieg. ed. by R. A. Allpress. X. 605. — Der schwäbische dichterkreis. Hrsg. dr. Ernst Müller. X. 608. — Simplicius Simplicissimus. Hrsg. dr. F. Hohentag. X. 608. — Robert Southey, The life of Nelson. Hrsg. dr. O. Thiergen. VII. 135. — André Theuriot, L'Atter Daniel. ed. F. Desages. VII. 535. — Uldall, Ernst, heitig von Schwaben. Hrsg. v. Rich. Eickhoff. X. 608. — Dr. H. Ullrich, Deutsche mustersätze VIII. 380. XII. 561. — Alfred de Vigny, Cinq mars. ed.

G. G. Lemme. VII. 535. — Prof. dr. C. Villatte, Taschenwörterbuch der französischen und deutschen sprache. XII. 563. — De Vogue, Cœurs russes. ed. by Eug. Pellissier. VIII. 441. — Voltaire, Histoire de Charles XII. Hrsg. prof. dr. Otto Richter. VII. 131. — Hans Wachenhusen, Vom ersten bis zum letzten schuss. ed. F. H. Bayley. VII. 535. — K. Wetzel, 45 französische lieder. XI. 99. — Th. J. Williams, Ici on parle français. Hrsg. dr. K. Albrecht. XI. 101. — K. Zastrow, Wilhelm der siegreiche. ed. by E. P. Anh. M. A. X. 605.

DÖRK, KERN, ROSSMANN, VIKTOR, WALTER, Erklärung gegen den vorwurf des herrn oberl. dr. Wohlfeil in „Der kampf um die neu sprachliche unterrichtsmethode“, sie hätten sich der arroganz schuldig gemacht. IX. 127. Antwort, dr. P. Wohlfeil. IX. 254.

Dresdener gesellschaft für neuere philologie, fünfundzwanzigjährige jubelfeier. Wüh. Scheffler. XI. 28.

Druckfehler-berichtigung. VII. 560.

Druckfehler, Ein — in Kiplings Yungle Book. F. Riedel. XII. 61.

Dubislav, dr. Georg, und Paul Bock, Lese- und Übungsbuch der englischen sprache. rez. dr. H. Schmidt. VIII. 497. — Methodischer lehrgang der englischen sprache für höhere lehranstalten. rez. F. Krüger. XI. 530.

DUCOTTERD, X., Die graphische darstellung des imparfait und des passé défini. XI. 193. Bemerkungen v. Alfred Stenhagen. XI. 310. Erwiderung v. Ducotterd. XI. 375. Bemerkung von W. Viktor. XI. 579. Stenhagen, Das passé défini und das imparfait du subjonctif. XII. 111. Bemerkungen v. Ducotterd. XII. 130. — Antwort von A. Stenhagen. XII.

256. Bemerkungen der red. XII.  
256. — Die tonkatholiken der  
französischen grammatik. XI. 585.  
Ducotterd, X., Lehr- und Lesebuch  
der französischen sprache. rez. *Karl  
Rudolph*. XII. 182.  
Ducotterd, X., und W. Mardier, Lehr-  
gang der französischen sprache. rez.  
*Karl Rudolph*. XII. 182.  
Dumas, Alexandre, La fortune de d'Ar-  
taguan ed. Arthur R. Rapes. rez.  
*Franz Dörr*. VII. 535. — Napoleon.  
ed. W. W. Vaughan. rez. *H. Comtol*.  
XII. 559.  
Dumas, Pere et A. Danzats, Quinze  
jours au Sinai. besg. dr. A. Meyer.  
rez. *Anna Brunnemann*. XI. 168.  
Dumas, Alexandre, La tulipe noire  
notes par Mme Wentscher. rez. *Henri  
Bornemann*. XI. 436.  
Dupais, E., La France en zigzag. rez.  
*A. Brunnemann*. VII. 691.  
Dutch, How to speak, or Dutch  
made easy for Englishmen. prof.  
W. S. Logemann. rez. *R. Dijkstra*.  
VII. 135.  
Dwelling, Lessons in English conver-  
sation after Hoedref's picture. K.  
Bewen and C. M. Schnell. rez. *A.  
Sommerville Story*. X. 362.  
Ebner, Th., Herr Walther von der  
Vogelwede. ed. by E. G. North. rez.  
*Franz Dörr*. X. 605.  
Edinburgh Summer Meeting. v. *Franz  
Dörr*. VII. 279. — 1903. v. *M. Wäl-  
bert*. XI. 472.  
Edinburgh Summer school of modern  
languages and conference on modern  
language teaching 1898. *Immen-  
dörffer*. VII. 114.  
Eggen, fr. Bruno. rez. Alphabe-  
tische zusammenstellung der franzö-  
sischen verben, welche mit dem  
infinitiv mit de und à verbunden  
gebraucht werden. besg. dr. C. Lorenz.  
VIII. 613. E. B. Henschoff  
Der englische anfangsunterricht.  
X. 559. Prof. dr. B. Henschoff  
und J. Leitzsch, Frankreich in ge-  
schichte und gegenwart. X. 554.  
O. Boerner, La France. X. 555.  
Bertha Fieschler, Mein deutsches  
heft, Wegweiser X. 604. — O. Lorenz-  
mann, Über sprach- und sachver-  
stellung. XII. 481. — Dr. L. Lorenz-  
mann, Praktische phonetik im  
klassenunterricht, mit besonderer be-  
rückichtigung des französischen. XI.  
479. — Hugo Hoffmann, Lautwissen-  
schaft und ihre vermittlung im  
mittelsprachlichen unterricht in der  
schule. XII. 480. — Dr. Robert Jansen,  
Messe, gewichte und maasse in  
deutschland, Oesterreich, der Schweiz,  
England, Nordamerika, Frankreich  
und Belgien. X. 563. — F. Kott,  
Französisches wörterverzeichnis  
den Hübner'schen wörterbüchern. XI.  
47. — Dr. W. Koken, Französisch  
sprechübungen an realanstalten. VIII.  
611. — Dr. R. Kien, Grande epique  
laire. X. 493. Die rechte hand  
IX. 47. Stoffe zu franz. s. sprach-  
übungen über die vorzüge und ver-  
hältnisse des wirklichen lebens. X.  
494. — Kuhn, Französisches lese-  
buch. X. 496. — Dr. Karl Lang,  
Elemente der phonetik. IX. 371.  
Fr. Latsch, Exercices de style. X.  
557. Übungsbuch zum übersetzen  
aus dem deutschen in das franzö-  
sische für die oberen klassen in  
lehranstalten. X. 557. — W. Me-  
rell, Mundarten und schriftsprachen  
zu Kühn's französischen le-  
büchern. X. 491. — Johann Meier,  
Chansons d'Argentan et d'Alençon.  
X. 603. — Dr. Oskar Mey, Franzö-  
sisches schulbuch in ihren sprachver-  
bau und ihrer literarischen entwik-  
lung mit besonderer beziehung der neuere

- F. G. G. N. 600. — Paris 1892. v.  
 L. R. is u. Th. van  
 H. X. 497. — All. — R. ist  
 es auf der des gymnasiums, den  
 fr. sachen auf der zu pflegen:  
 X. 555. — I. von Schwab, Hand-  
 buch der franz. sprache IX 165. — II. Schönbach,  
 Schulgrammatik und schreibmeister, X.  
 617. — Sprachlehre durch Paris,  
 trag. dr. Jacqy, IX 47. — Spier's  
 „Anglais par Répétition“ turned  
 into German by R. H. Dörner, X.  
 566. — Trautwein, kleine lehrbuch  
 des deutsch., franz. sachen u. eng-  
 lisch XII, 489. Victor u. Dietz,  
 Englisch-lesebuch, X. 503. Prof.  
 Dr. G. Wiedt, Das vocabularien im  
 Französischen, aufgabenvermittelt, X.  
 557. — Alexander Weiler, Die  
 spracharten im lichte der prak-  
 tischen psychologie, X. 479.  
 Zappert, dr. Bruno, Französische und  
 englische studien in Paris zur  
 gams des französisches unter-  
 richts, rez. Fr. Haack, IX. 560.  
 Zentgraf A., Studien zur theorie des  
 reims vgl. dr. Fr. Bothe, X. 863.  
 Ziemann, Christian, Zur frage der neu-  
 bearbeitung der Schlegel-Tieck'schen  
 Shakespearesübersetzung XII 104.  
 Die schattenseite des französichen  
 an den bayrischen gymnasien, X.  
 442.  
 Eduard Christmann, Über gymnasialreform  
 und die rolle der fremden  
 sprachen beim unterricht, rez. H.  
 Klinghardt, VIII 350.  
 E. Hering in die französische sprache  
 auf lautlicher grundlagen, Dr. Ernst  
 Pitschel, rez. Benno Röttgers, XII.  
 491.  
 Erklärung zur 19. hauptversammlung  
 des deutschen neuphilologenverbandes  
 in Bremen, X. 128.  
 Europäische Prosodie, Jahresten 11 1892

- in Hförsklassen. Heint. Lüdecking. Französisches Lesebuch. hrsg. v. Hermann Lüdecking. — Hubert H. Wangerath, Französisches Lesebuch für mittelschulen sowie für die mittelstufe der höheren schulen. — E. Wolter, Frankreich. VIII. 495.
- Elphabetische schreibung. Die grundzüge der — nach der ersten foliengabe der dramen Shakespeares vom jahre 1623. W. Frons. XII. 129.
- Ells, BALDUS. Einige bemerkungen über die ferienkurse der alliance française in Paris im sommer 1839. VIII. 87.
- ELLEN, DR. WILL., Das Summer meeting in Oxford 1903. XII. 80. 154. — rez. H. B. George and W. H. Radow. Poems of English Country life. XI. 358. — Karl Grosch, Poetry for Children. XI. 359. — Kirchner-Taubenspeck, Englische gedichte. XI. 359. — W. Mackeuth, Mündliche u. schriftliche übungen zu Köhns lesebüchern. XI. 267. — H. Quayn, Premiers essais. XI. 213. — Jeanne Wauke, La petite française. XI. 211.
- ELSZ, H., Deutsche sprachlehre. rez. dr. Friedrich Bothe. XII. 410.
- Elster, Otto, Zwischen den schlachten. ed. L. Hirsch. rez. F. Dörr. VII. 533.
- Ems a. d. L., Der lehrplan der realschule zu —. F. Dörr. XI. 125.
- Enault, Louis, Le chien du capitaine. ed. Margaret de G. Verrall. rez. dr. H. Schmidt. X. 422.
- Engelke, dr. K., La classe en français. rez. H. Bornecque. XI. 52.
- Engelsche taal, oefeningen in de —. J. C. G. Gravé. rez. L. Nohl. IX. 309.
- Engelsk Begynderbog, Otto Jespersen og Chr. Sarauw. rez. M. Krummacker. VII. 440.
- Engelsk grammatik, Kortfattet — for Tale og Skriftsprog. Otto Jespersen. rez. M. Krummacker. VII. 440.
- Engelsk litteratur, udvalg for gymnasiet's øverste klasse. Otto Andersen. rez. H. Klinghardt. XII. 623.
- Engelska, Tyska, Franska Sång. K. E. Palmgren. rez. Franc Thorr. XI. 63.
- Engelske forfattere, Udvalg af —. K. Becke og Aug. Western. rez. H. Klinghardt. XII. 623.
- England, The — and America reader. Noter till the England and America reader. Otto Jespersen. rez. H. Klinghardt. XII. 496.
- England, Der deutsche kaufmann in —. dr. M. Schwegel. rez. dr. dr. Vogt. XII. 29.
- England and the English, Learb. v. Wershaven. rez. M. Krummacker. VII. 41.
- England, The Expansion of —. J. R. Saeley, hrsg. prof. G. Opitz. rez. M. Krummacker. VII. 41.
- England, Seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen. dr. W. Wendi. rez. R. J. Lloyd. VII. 118.
- England, History of —. Macaulay. ed. v. dr. J. Mört. rez. E. Nader. XI. 537.
- England, Ein jahr in —. prof. dr. L. Kellner. rez. F. Dörr. XI. 37.
- England, Die neue methode in —. W. Völter. X. 376.
- England, Neuere sprachen in —. W. Völter and H. P. Junker. IX. 62.
- England, Pension in —. dr. Kurt Reichel. XI. 64.
- England, Ein studienaufenthalt in —. Adolf Reusch. rez. J. Luley. X. 464.
- England, A trip to —. Godwin Smith. hrsg. G. Wendi. rez. A. Rambeau. VII. 43.
- England als weltmacht und kulturstaat. Gustaf F. Steffen. rez. G. Wendi. VIII. 32.
- England, Young —. Ascott R. Hope. hrsg. dr. J. Klappertich. rez. A. Sammerwille Story. X. 34.

- Englands first century under the house of Hanover (1724—1825, nach Green. Hrgg. v. dr. Hermann Müller. rez. *K. Reichel*. X. 113.
- Englisch, Anschauungsunterricht im — en. mit Benutzung von Holzschnitten. dr. Edmund Wilko. rez. *A. Sommerville Story*. X. 373.
- Englisch, Materialien zum Übersetzen ins — e für vorgerücktere Schüler. dr. Emil Otto, bearb. Heinrich Runge. rez. *J. Caro*. X. 487.
- Englisch, Schwierigkeiten des — en. dr. Gustav Krüger. rez. v. *M. Krummacker*. VII. 267.
- Englisch, Die Sprachlaute des — en. Ph. Wagner. rez. *E. Nader*. IX. 550.
- Englisch sprechen und denken. Bernhard Teichmann. rez. *M. Krummacker*. VII. 440.
- Englisch, Stoffe zu mündlichen und schriftlichen Übungen im — en. E. H. Barnstorf. rez. *J. Caro*. VII. 134.
- Englisch, H. S. Wells über den Unterricht im — en. *F. Dörr*. XI. 448.
- Englische Arbeiten, Material für freie —. dr. Ewald Götlich. rez. *A. Beyer*. VII. 270.
- Englische und französische Ferienkurse. W. Victor. XII. 255.
- Englische Gedichte, Kitzner-Tautenspeck. rez. dr. W. Fülmer. XI. 359.
- Englische Gedichte für höhere Schulen. v. Laessle und W. Fick. rez. *A. Rambaut*. VII. 43.
- Englische Gedichte für die Oberstufe der besten Mädchenschulen. Arnold Odert. rez. *J. Caro*. VII. 194.
- Englische Grammatik, Bemerkungen zu einigen Punkten der —. dr. Konrad Meier. X. 241.
- Englische Jugendliteratur. W. Victor. VII. 554.
- Englische Jugendschriften und die Schulküste. W. Victor. VII. 725.
- Englische Kanonliste, Zweite —. *H. Müller*. X. 65.
- Englische Konversationsgrammatik. dr. Thomas Gaspey, bearb. v. H. Runge. rez. *J. Caro*. VII. 194. Ph. Wagner. XI. 155.
- Englische Kurse in Oxford. W. Victor. VIII. 190. IX. 192.
- Englische Kurse für Frauen in Oxford 1904. W. Victor. XI. 512.
- Englische Lautlehre. Ernst A. Meyer. rez. Ph. Wagner. XI. 490.
- Englische Lautgeschichte, Untersuchungen zur —. K. Luick. rez. *H. Jantzen*. IX. 236.
- Englische und französische Lieder. H. Fischer und A. Pöhlke. rez. v. *Franz Dörr*. XI. 99. — v. dr. Ludwig Hasberg. rez. v. *Franz Dörr*. XI. 99.
- Englische Notizen. *M. Krummacker*. VIII. 576.
- Englische Parlamentsreden. Hrgg. Otto Hallbauer. rez. *M. Krummacker*. X. 439.
- Englische Philologie, Wiener Beiträge zur —. J. Schipper. K. Luick, A. Pogatscher, R. Fischer. rez. *H. Jantzen*. VIII. 434.
- Englische Poesie. v. Dammholz. rez. Ph. Wagner. XI. 155.
- Englische Realienkunde, Familien- und Gesellschaftsleben. dr. H. Lewin. rez. *M. Krummacker*. VII. 529.
- Englische Reform, Weiteres zur —. W. Victor. X. 451.
- Englische Rezitationen. prof. *M. Hartmann*. XII. 191.
- Englische Schriftsteller, Schulausgaben —, die der Kanonausschuss des allg. D. N. V. für „zweifellos brauchbar“ erklären zu dürfen glaubt. *H. Müller*. VIII. 41.
- Englische Schulgrammatik. dr. Konrad Meier. rez. *E. Nader*. IX. 551. rez. dr. *H. Schmidt*. VIII. 501.

Englische schülerredensarten für den sprachunterricht. dr. A. Rökoldt. rez. dr. A. Würzner. IX. 427.

Englische skizzen, von einer deutschen lehrerin. rez. F. Dörr. XI. 38.

Englische sprache. Anleitung zum unterricht in der — auf grund der anschauung, für mädchen-schulen. R. Hall. rez. M. Krummacher. VII. 533. — Zur charakteristik der —. W. Münch. VII. 65. — Elementarbuch der —. L. Sevin. rez. F. R. Krüger. XI. 533. — dasselbe für höhere mädchen-schulen. A. Orlert. rez. J. Caro. VII. 194. — Grammatik der —. E. Göllich. rez. E. Nader. IX. 550. — dasselbe v. dr. Thiergen bearb. v. prof. dr. Schoepke. rez. J. Caro. X. 497. — Hilfsbücher für den unterricht in der —. dr. K. Meier & dr. B. Assmann. rez. J. Caro. XII. 98. — rez. v. Ph. Wagner. XI. 157. — Lehrbuch der —. dr. O. Boerner und dr. O. Thiergen. bearb. prof. dr. O. Schoepke. rez. J. Caro. X. 497. — Dasselbe v. Richard Krüger und Albert Tietlin. rez. J. Caro. XII. 98. — dasselbe v. prof. dr. F. Tendering. rez. E. Nader. IX. 551. — Lehrbuch der —. dr. O. Thiergen. rez. J. Caro. VIII. 438. — dr. J. W. Zimmermann. bearb. v. J. Gutersohn. rez. J. Caro. VII. 193. — Lehrbuch der — für handels-schulen. J. Pünjer und H. Heine. rez. dr. dr. Voigt. XII. 29. — Dasselbe F. Uebe und M. Müller. rez. dr. dr. Voigt. XII. 28. — Lehrbuch der — für mädchen-lyzeen, dr. L. Kellner. rez. F. R. Krüger. XI. 531. — Lehrbuch der — für mädchen-schulen. Boerner u. Thiergen. rez. J. Caro. VII. 194. — Lehrbuch der — für schul- und

privatunterricht. K. Göllich. rez. J. Caro. X. 497. — Katechetisches Lehrbuch der —. Dr. Rudolf Begunhardt. rez. J. Caro. VII. 195. — Kurzer lehrgang der —. dr. O. Kares. rez. J. Caro. VII. 133. — Kurzer lehrgang der — mit besonderer berücksichtigung der konversation. dr. O. Kares. rez. J. Caro. VII. 134. — Lehr- und lehrbuch der —. prof. dr. J. Barbaan. rez. E. Nader. IX. 555. — Dasselbe dr. L. Kellner u. H. Rumpel. rez. J. Caro. XII. 98. — Dasselbe E. Lehmann. rez. J. Caro. XII. 98. — Dasselbe Pünjer u. Holzhausen. rez. J. Caro. VII. 193. XII. 98. — Ph. Wagner. rez. Kurt Reichel. X. 115. — Lehr- und lehrbuch der — für handels-schulen. J. Pünjer und H. Heine. rez. J. Caro. X. 497. — Lehr- und lehrbuch der —. J. C. S. Bachmann. rez. J. Caro. VII. 194. — Methodisches lehr- und übungsbuch der —. dr. K. Göllich. rez. J. Caro. VII. 193. — Lese- und lehrbuch der —. Th. Loh & F. Hornemann. rez. dr. H. Schmidt. VIII. 498. — Lese- und lehrbuch der —. dr. G. Dubslav und P. Beck. rez. dr. H. Schmidt. VIII. 497. — Methodischer lehrgang der — für höhere lehranstalten. G. Dubslav u. P. Beck. rez. F. R. Krüger. XI. 550. — Oberstufe zum lehrbuch der —. dr. O. Thiergen. bearb. prof. dr. O. Schoepke. rez. Kurt Reichel. X. 115. — Schulgrammatik der — für höhere mädchen-schulen. A. Orlert. rez. J. Caro. VII. 194.

Englische sprachlehre. Gesenius-Redel. rez. Kurt Reichel. X. 115. rez. v. dr. H. Schmidt. VIII. 499. — im anschluss an E. Powers (Clark). Lessons in English Con-

- Versaten. K. Bowen & C. M. Schell  
rez. *M. Krummacher*. VII. 449
- Klein. — —. dr. E. Otto. bearb.  
H. Range. rez. *J. Caro*. VII. 193
- rez. *Th. Wagner*. XI. 155 —  
Katzelasse — —. Gesehau-Regel  
rez. *J. Caro*. VII. 194
- Englisch. sprechen lernen. Stelle zu  
— —. prof. dr. Deutschlein. rez.  
*dr. P. Lange*. VIII. 369.
- Englische synonyma. H. Schmitt  
rez. *Th. Wagner*. XI. 158.
- Engl. synonymik. Beiträge zur — —.  
J. v. N. Nissen. rez. *J. Caro*. X. 197.
- Englische syntax. Die hauptregeln der  
— —. dr. O. Diergen. rez. *J. Caro*.  
VIII. 438. — von F. A. Wersheven  
rez. v. *Kurt Reichel*. X. 115.
- Englische Chortisch. buch. 1 Schüler-  
Teil. 2. von Lustspiel von Benedix.  
3. Benedix: dr. Wespe, bearb.  
P. Hagen. rez. *M. Krummacher*.  
X. 439
- Englische vokabulation. dr. E. v. — —.  
rez. *dr. P. Lange*. XIII. 369
- Englische vorlesungen und übungen  
für ausländischen in Oxford. W.  
Victor. XII. 520.
- Englischer anfängsunterricht. E. H.  
Barstow. rez. *dr. B. Eggert*. X. 359.
- Englischer lautebuch. W. Victor.  
rez. *Emil Rohde*. XI. 157.
- Englischer führungskursus für lehrer  
höherer schulen in Frankfurt a. M.  
*Richard Hengst*. XII. 550.
- Englischer unterricht. Didaktik und  
methodik, des — —. prof. dr.  
F. v. Gamm. rez. *dr. Borlein*.  
XII. 424. — Methodische aufstellung  
für den — — an höheren und hö-  
heren schulen. A. Ulert. rez. *J. Caro*.  
VII. 194. — Über den stand des  
— — an den hessischen gym-  
nasien, realgymnasien und real-  
schulen. *dr. Hornig*. XII. 664
- Englisches konversationsbuch. dr.  
Th. Gaspary. bearb. H. Range. rez.  
*A. Sommerville Story*. X. 53.
- Englisches lehr- und leseb. buch für die  
oberklassen höherer lehranstalten.  
dr. Hermann Fehse. rez. *J. Caro*.  
VII. 194.
- Englisches lehr- und leseb. buch für höhere  
mädch.- und mädchenschulen. prof.  
dr. R. Dammholz. rez. *J. Caro*.  
VIII. 438.
- Englisches leseb. buch. v. Göllich. rez.  
*Th. Wagner*. XI. 154. — von Viktor  
und Derr. rez. *dr. B. Eggert*. X. 563.  
— Erstes — —. J. Bube. rez.  
*M. Krummacher*. VII. 697. —  
— — für die oberen klassen der  
höheren mädchenschulen. A. Ulert.  
rez. *J. Caro*. VII. 194. — — — für  
landelslehranstalten. J. J. Sauer.  
rez. *F. J. Curtis*. X. 509. — — — für  
höhere landels- und realschulen. dr.  
A. Fischer und H. Schmidt. rez.  
*dr. H. Schmidt*. VIII. 436. — — — für  
mädchenzentren und andere höhere  
tochtereschulen. dr. E. Nader und  
J. A. Wüsten. rez. *F. R. Krüger*.  
XI. 536. — — — zur geschichte  
und linderkunde Gross-Britanniens.  
C. Th. Lion und F. Hornemann.  
rez. *dr. H. Schmidt*. VIII. 438.
- Englisches lehr- und übungsbuch. dr.  
K. Meier und Fr. B. Assmann. rez.  
*E. Nader*. IX. 551. rez. *dr. H.*  
*Schmidt*. VIII. 501.
- Englisches Readexikon und die Re-  
ferner. *F. Derr*. X. 384. Be-  
merkung v. d. red. X. 452.
- Englische romanproben. W. Victor.  
IX. 575.
- Englisches seminar an der landels-  
schule zu Köln. W. Victor. XI.  
318.
- Englische übungsbuch. dr. E. Göllich.  
rez. *Kurt Reichel*. X. 115.

- Englisches Unterrichtswerk. Plate  
Kates. bearb. v. prof. dr. G. Tanger.  
rez. *J. Caro*. XII. 98.
- Englisches vokabular um. dr. M. Seelig.  
rez. *dr. P. Lange*. VIII. 309.
- Englisches wörterverzeichnis zu den  
Hölzernen Wandbildern. F. Koch.  
rez. *F. J. Curtius*. X. 500. Ent-  
gegnung v. *F. Koch*. XI. 112. Ref. y.  
*F. J. Curtius*. XI. 116.
- English, Gaps between consonants  
in —. *R. J. Lloyd*. XII. 15. 65.  
400. 577.
- English, Organised courses in the  
study of — for foreign women stu-  
dents at Oxford. XI. 192.
- English Ch and J and other similar  
sounds. *C. H. Tuttle*. XI. 321.
- English Clerk. E. Brantenburg und  
dr. C. Dörker. rez. *J. Caro*. XII. 18.
- English conversation, Lessons in —  
after H. H. H. H. H. H. H. H. H. H. H.  
K. Bowen and C. M. Sedell. rez.  
*A. Sommereille Story*. X. 502.
- English daily life. dr. R. Kron. rez.  
*A. W. W. W. W. W. W. W. W. W. W. W.*  
IX. 428.
- English grammar. F. B. Notman. rez.  
*J. Caro*. X. 497. — — — and  
reader. Eugen M. ry. rez. *J. Caro*.  
VII. 194.
- English history from the earliest to the  
present time. Chamber. hrsg. A. v.  
Roden. rez. *Hans Heim*. XI. 43.
- English history, One century of —  
hrsg. dr. H. Bales. rez. *Franz Dörr*.  
VII. 134.
- English language, History of the —  
and literature from the earliest times  
until the present day. F. J. Her-  
baum. rez. *R. J. Lloyd*. VII. 25.
- English language, The stylography of  
the —, dr. Brojonath Slaka. rez.  
*dr. E. Fischer*. VIII. 293.
- English lectures in the Palmgrenska  
Samskolan. *G. E. Fuhrken*. IX. 420.
- English lessons. dr. D. Thoren  
rez. *J. Caro*. VIII. 438.
- English letters. hrsg. Ernst Regel  
rez. *M. Krummacker*. VII. 794.
- English letter-writer. dr. R. Kron  
rez. *A. Sommereille Story*. X. 51.
- English literature. M. D. Barth. rez.  
*Th. Wagner*. XI. 158. — — —  
Richard Garnett & Edmund Gosse  
rez. *W. Victor*. XII. 200. — — —  
in the reign of Queen Victoria. Justin  
McCarthy. rez. *M. Krummacker*.  
VII. 529. — On certain aspects of  
recent —. Robert Shodder. rez.  
*Th. Wagner*. XI. 159. — Characters  
of — for the use of schools. ed  
by dr. H. Mensch. rez. *M. Krummacker*.  
IX. 544. Compendium of —  
by J. Diehl. rez. v. *R. J. Lloyd*.  
VII. 27. Heroes of — say-  
gew. v. dr. Wallenar Bast. rez.  
*M. Krummacker*. VII. 531. A  
history of — — — — — — — — — —  
about J. rez. *M. Krummacker*. VII  
526. — History of — — — — —  
Penner. rez. *A. Sommereille Story*.  
X. 355. — A short history of —  
Otto Andersson. rez. *H. Klingharat*.  
XII. 623. — by A. E. H. Swann  
rez. *M. Krummacker*. IX. 544.
- The story of — — — — —  
Kube. rez. *M. Krummacker*. IX  
514. Bericht gang. IX. 625. rez.  
v. *A. Sommereille Story*. X. 500.
- Talks about — — — — — from the ear-  
liest times to the present day. Anna  
Brackner. rez. *prof. A. Schröder*.  
VIII. 161.
- English manners and conditions in  
the latter half of the XVIIIth cen-  
tury. W. E. H. Locky. hrsg. dr.  
H. Hoffmann. rez. *M. Thiel*. XI.  
450.
- English national songs. Karl Grosch  
rez. *F. Dörr*. XI. 39.

- English pronunciation and grammar. A manual of — for the use of Dutch students. J. H. A. Gonthier, rez. dr. H. Schmidt. VIII. 561.
- English pronunciation, On standard — —. E. H. Tuttle. XII. 563.
- English R., On the history of — —. E. H. Tuttle. XII. 187.
- English Reader, Introductory — for beginners in foreign schools. H. Wägenerath, rez. M. Krummacker. VII. 410.
- English reading book for German pupils. E. H. Barnstorf u. J. Schraege, rez. M. Krummacker. VII. 627.
- English Teacher, The international — —. A. Baumgartner, rez. dr. E. Fischei. VIII. 58.
- English theatre, Modern — —. hrsg. dr. K. Albrocht, rez. F. Börr. XI. 191.
- English women, Great — —. Leab. prof. J. Worshten, rez. M. Krummacker. VII. 531.
- English world, The — —, a monthly review. hrsg. dr. H. P. Junker, rez. dr. H. Schmidt. IX. 626.
- English-German conversation for schools and family parties. Susanne Seboltz, rez. A. Sommerelle Story. X. 53.
- Enkel, Klähr und H. Stenert: Lehrbuch der französischen sprache für bürger-schulen. Kleines französisches lesebuch für bürger-schulen, rez. dr. H. Schmidt. X. 504.
- L'Enseignement de français. Courtes observations sur — en Allemagne. Henri Bornecque. X. 626.
- L'Enseignement des langues. Rapport présenté à l'Assemblée générale des maîtres secondaires du Canton de Vaud. J. Bälcher, rez. H. Klingharát. VIII. 425.
- L'Enseignement de la prononciation d'après la méthode expérimentale. A. Zünd-Burquet. XI. 449. 513.
- Entgegnung vgl. Bothe, Curtis, Geyer, Koch, Köcher, Meier, Quisch, Tappolet.
- Entwicklung von sprechen und denken beim kind. Wilhelm Ament, rez. F. N. Fink. IX. 154.
- Episodes historiques. hrsg. prof. dr. A. Krause, rez. S. Charltz. XI. 91.
- Eckmann-Chatran. Le Blacas. ed. Arthur R. Ropes, rez. dr. H. Schmidt. X. 422. — La campagne de Mayenne en 1792/93. hrsg. prof. dr. K. Bandon, rez. Petzold. XI. 215. — Histoire d'un concert de 1813. hrsg. v. prof. dr. Eugène Paroselle, rez. H. Coimtot. XI. 131. — ed. by A. R. Ropes, rez. Kurt Reichel. XI. 350. — Mme Elérese. ed. by Arthur R. Ropes, rez. H. Bornecque. XI. 436. — Wachen. ed. by Arthur R. Ropes, rez. dr. H. Schmidt. X. 422.
- I. Hart, C., und Th. Plank. Syntax der französischen sprache, für die oberen klassen höherer lehranstalten. rez. A. Gundlach. X. 45.
- Erklärung. vgl. D'rr. H. Fischer, Gasmeyer, Goldschmidt, Haag, Junker, Kanthardt, Kühn, Mann, Pitschel, Rossmann, Victor, Walter, Wohlfel.
- Erläuterungen zur französischen syntax. Franz Meier, rez. E. Stengel. X. 43.
- Erläuterungen der rechtschreibung. Zu dem französischen ministerialerlass über die — —. Georg Weitzenböck. X. 422.
- Erdernen fremder sprachen. Fünf kaptitel vom — —. C. v. Sallwürck, rez. dr. Bruno Eggert. IX. 165.
- Erwiderung. vgl. Bothe, Beckelmann, Cresty, Deuotterd, Flemming, Geyer, Klingharát, Meier, Rückelt, dr. H. Schmidt, Tappolet, Wehmann, Winkler, Wohlfel.

- Erzählungen. Kleine französische — M. Allgei. *rez. Anna Brunnemann*. XI. 168.
- 7 Erzählungen (Halévy, Maupassant, Coppée, Daudet, Tournet, Zola, Masson-Forestier). *hrg. Eugène Patache* *rez. dr. O. Arndt* XI. 46.
- Erziehung und Erzieher. Rudolf Lehmann. *rez. R. Horn*. IX. 157.
- Essais, Ausgewählte — Hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts. *hrg. dr. M. Fuchs* *rez. Kurt Reichel*. XI. 345.
- Evans, M.: Die tragik in Shakespeares „Jungfrau von Orléans“ in neuer auffassung dargestellt. *rez. dr. F. Rothe*. X. 186.
- Exing, J. H.: The Story of a short life. *hrg. Adolf Müller*. *rez. M. Krummacker*. IX. 545. *Berichtigung* IX. 626.
- Exercices de style. Fr. Louch. *rez. dr. Bruno Eggert*. X. 337.
- Experimentphonetik. Amerikanisch-deutsche —. W. Victor. XI. 573.
- Familiembreif. Der englische —. W. Ulrich. *rez. Emil Rodhe*. X. 167. Der französische —. *dr. W. Ulrich*. *rez. Emil Rodhe*. IX. 42. — Der italienische —. *prof. R. Lenz*. *rez. dr. F. Michel*. X. 623.
- Familiembreifsteller. Deutsch-englischer —. Philipp Wagner. *rez. J. Caro*. VIII. 458.
- Felise, dr. Hermann. Englisch-lehrbuch. Beschreibung für oberklassen höherer Lehranstalten. *rez. J. Caro*. VII. 194.
- Fellen, J. A.: Neusprachlicher Verein Hamburg-Altona. Bericht über die Vereinsjahre 1896–1900. VIII. 420. Bericht über die Vereinsjahre 1900 bis 1903. XI. 612.
- Femmes célèbres de France. *hrg. prof. dr. F. J. Wersioven*. *rez. S. Charloty*. XI. 81.
- Fénelon. Le traité de l'éducation des filles. *hrg. R. Weniger* *rez. H. Bornecque*. XI. 447.
- Ferienkurse. Französische — für Schüler der bayerischen Mittelschulen. H. Dörschacher. *rez. H. Pörsch*. X. 488.
- Ferienkurse. W. Victor. X. 259. — 1904. W. Victor. XII. 15. 128. 191. Ausländische — W. Victor. VII. 64. — Französische — W. Victor. VII. 144. — Französische und englische —. W. Victor. XII. 255. — Sonstige —. W. Victor. VIII. 142. — in Besançon. *Red.* IX. 29. L. Dietrich. IX. 485. — in Gießenwald, Jena und Marburg. W. Victor. IX. 142. — in Gießen. C. Appel. XI. 627. Ernst Weber. XI. 623. — in Jena. X. 194. Lenz. 1905. XII. 37. — in Marburg. *dr. A. Kugel*. XII. 614. v. W. Victor. VIII. 14. — in Nancy und Toul. W. Victor. VIII. 180. — in Oxford und Marburg. *Red.* XI. 64. — in Oxford, N. und G. Marburg. W. Victor. VII. 208. Einige bemerkungen über die — der Alliance française in Paris im Sommer 1899. *Baldwin Ellis*. VIII. 87. Einige über M. Hünne. IX. 117. — Die französischen — in Grenoble und Paris und — im allgemeinen. *Ludwig Geyer*. XI. 102. *Erregung* *rez. dr. Paul Sukmann*. XI. 565. *Repik* v. Geyer. XI. 67.
- Ferienkurse in Dän. *J. A. Neumann*. XII. 25. — in Gießenwald. *Franz Dörr*. VII. 64. Der französische — in Grenoble Juli 1903. *dr. J. Block*. XI. 320. — in Grenoble.

- P. Bode*, VII. 421. *dr. H. Gade*, XI. 316. — in L. thsch. XI. 256.  
 — in Lübeck und Upfal. W. Victor, XI. 317. — für aus-  
 ländler in Oxford, 1903 W. Victor,  
 X. 376. — Ein sprachunterricht-  
 lehrer — in Stockholm, *Julius*  
*Freund* VII. 419. — Italienischer  
 — in Vercing, W. Victor, VIII. 191.  
*Perry, Gabriel* Centes christi. hrg.  
 or J. Perente, rez. *dr. H. P. Junker*  
 X. 450.  
*Petter, J.*, und *K. Alseker*, Französische  
 schulgrammatik, rez. *A. Gund-  
 lach* X. 46. — Französisches Übungs-  
 und lehrbuch für mädchenschulen  
 und verwandte anstalten, rez. *Bertha*  
*Horder*, XI. 219. — Lehrgang der  
 französischen sprache für realschulen  
 und gymnasien, rez. *Benno Röttgers*,  
 XI. 157.  
*Fryteland, K.*, A History of English  
 literature, rez. *M. Krummacker*  
 VII. 526.  
*Fischer, H. G.*: Neuphilologische stu-  
 dien an der universität Bir-  
 mingham, XI. 255.  
*Felling, Tom Thumb*, hrgs. *Felix*  
*Landner*, rez. *M. Krummacker* X.  
 435.  
*Felling* und die verhältnisse seiner  
 zeit, *Wilhelm Homann*, VIII. 321.  
 385.  
*Figuer, Louis*: Scenes et tableaux de  
 la nature, hrgs. v. prof. *dr. W.*  
*Klingelöfer* und prof. *dr. J. Leidlöf*,  
 rez. *dr. H. P. Junker* X. 426.  
*Fiologisk Forening*s Kommentarer til  
 nyere Litteratur, *Th. Keray's Book of*  
*Snobs*, rez. *M. Krummacker*, VII. 702.  
*Fischer, F. N.*: Die französischen laute  
 des XIII. jahrhds nach dem zeugniss  
 mittelalterlicher transkriptionen,  
 IX. 385. — rez. *Wilhelm Ament*,  
 Die entwicklung von sprechen und  
 denken beim kinde IX. 154. —  
*Julien Melon*: Etude comparée des  
 langues vivantes d'origine germa-  
 nique, IX. 227.  
*Fischer, A.* Zuhens handelslesehächer  
 (Selbststanzge), VII. 556.  
*Fischer, dr. August*, und *Heinrich*  
*Schmidt*: Englisches lesebuch für  
 höhere handels- und realschulen  
 rez. *dr. H. Schmidt*, VIII. 436.  
*Fischer, H.*, rez. *Benedix*, Die hoch-  
 zeitsreise bearb. v. *Julius Sahr*,  
 VII. 432. Erklärung von *Fischer*,  
 VIII. 126. Systematische repeti-  
 tions- und ergänzungsgrammatik zu  
 prof. *N. J. Bierbaums* französischen  
 lesebüchern bearb. von *Bierbaum*  
 und *Hubert* VII. 429. — Samm-  
 lung deutscher übungstücke von *dr.*  
*Bierbaum & dr. Hubert*, VII. 429.  
 — *Paul Heinrich*: Französische ge-  
 nesregeln in versen für den schul-  
 gebrauch und den sprachunterricht,  
 VII. 434. — *O. Schanzenbach*: Cor-  
 rigé des thèmes allemands contenus  
 dans la grammaire française d'Eugene  
 Borel, VII. 435. — *Dr. Wdh. Steger-  
 wald*: Übersetzung der absolutoria-  
 aufgaben aus der französischen und  
 englischen sprache an den humanis-  
 tischen gymnasien, realschulen und  
 realschulen Bayerns, VII. 454.  
*Fischer, H.*, und *A. Poller*: Franzö-  
 sische und englische lehrer, rez.  
*Franz Dörr*, XI. 39.  
*Fischer, Rudolf*: Zu den kunstformen  
 des mittelalterlichen epos, rez. *H.*  
*Jantzen*, VIII. 436.  
*Flammarion, Camille*: Lectures d'algèbre,  
 hrgs. *dr. W. Elsäßer*, rez. *dr. H. P.*  
*Junker*, X. 426.  
*Flaschner, H.*: Zur französischen gram-  
 matik: verbindung von drei objek-  
 tiven persönlichen fürwörtern beim  
 verb, VIII. 313.

- Fiaschel, H.: Unser griechisch-englisches Fremdwörter. rez. *Paul Nerrlich*. XI. 87.
- Frischhut, Bertha: Einige Worte über den neusprachlichen Unterricht in St. Petersburg IX. 98.
- Frischhut, Bertha: Mein deutsches Buch. Wegweiser. rez. *dr. B. Eggert*. X. 604.
- Frumm: Ansichten von Berlin und umgegend. VIII. 313. — Midnette XI. 574. — rez. Eschner: Technologische tafeln mit text. VII. 272.
- Flemming, Hans: Vacances d'été en Picardie. rez. *Ludwig Geyer*. XII. 296. Erwiderung v. *H. Flemming*. XII. 378. Antwort von *Geyer*. XII. 381. Erwiderung v. *Flemming* XII. 571. Antwort v. *Geyer*. XII. 571.
- Fleischer, J. S.: In the days of drake. hrgz. v. K. Meier. rez. v. *August Sturmfels*. XI. 354.
- Fontik, en systematisk fremstilling af læren om sproglig. Otto Jespersen rez. *H. Klinghardt*. VIII. 144.
- Fontane, Vor dem sturm. ed. by Aloys Weiss. rez. *F. Dörr*. XII. 563.
- Formenbildung des französischen zeitworts. E. H. Zeigler. rez. *H. Klinghardt*. VIII. 128.
- Formasari, Laurent: Die kunst, die italienische sprache schnell zu erlernen. rez. *dr. F. Michel*. X. 617.
- Forschungen, Die neuesten über das klassische altertum, insbesondere das klassische griechenland. Schmeining. Insbürg. rez. *dr. Friedrich Buthe*. VIII. 610.
- Forster, Unbekannte briefe von Georg —. *Gottlieb Weisstein*. XI. 184. 410. Berichtigung. XI. 512.
- Fortbildungskursus in Frankfurt a. M. *Franz Dörr*. X. 259. Der erste englische — für lehrer höherer schulen in Frankfurt a. M. october 1904. *Richard Hengst*. XII. 550. — französischer — in Frankfurt a. M. *L. Ruedel*. X. 549. Zweiter französischer — für lehrer höherer schulen in Frankfurt a. M. *Heye*. XI. 100.
- Fortbildungskurse in Köln. *L. Ruedel*. XI. 128.
- Fortis, dr. Luigi: Italienisches lehrbuch für höhere handels- und realschulen. rez. *dr. F. Michel*. X. 603.
- Français, Les — chez nous et chez eux. Henri Paris. rez. *Henri Bornecque*. IX. 50. Abrégé de grammaire — e. J. Bierbaum und F. Hubert. rez. *H. Cointet*. IX. 67. — La classe en —. dr. K. Lutz. rez. *H. Bornecque*. XI. 52. — Leçons de conversation — e. L. Laget. rez. *Henri Bornecque*. X. 60. — Conversations — es sur les tableaux d'Ed. Hertz. Lucien Lévy et Joseph Schamanez. rez. *H. Cointet*. X. 553. rez. *H. Paris*. X. 616. — Cours de grammaire et de conversation. W. G. Hartog. rez. *Fr. Hück*. IX. 558. — Courtes observations sur l'enseignement du — en Allemagne. *Henri Bornecque*. X. 626. — Cours d'ouverture du cours de langue de littérature — es modernes à l'université de Berlin. *E. Huguenin*. IX. 514. — Elements de grammaire — e. Gustave Simon. rez. *M. Procureur*. XI. 550. — L'Enseignement pratique du — et l'orthographe — e. *August Rodhe*. IX. 140. — Grammaire — e. Fr. Letsch. rez. *A. Gundlach*. IX. 95. — Leçons de conversation — e. d'après le tableau de Hück. 1<sup>re</sup> édition. Fernand Herliot. rez. *H. Cointet*. X. 558. rez. *M. Procureur*. XI. 552. — Lettres — es. hrgz. F. Th. Engert. rez. *dr. H. P. Jander*. X. 434. — Prônes de littérature — e. Berlin Schmidt. rez. *H. Paris*. X. 489. — Recueil pratique de lettres

- e. Ch. Antoine. éd. dr. R. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 304.
- e - allemande, Correspondance royale — —, dr. Aymeric. rez. *intot*. X. 556.
- e - allemande, Correspondance —. Le Nestour. rez. *H. Cointot*. 7.
- e, La petite —. Jeanne Waubke. r. *W. Ellmer*. XI. 211.
- Anatole, Le livre de mon ami. Emil Rodhe. rez. *H. Cointot*. 14.
- En —. R. Kron. rez. *Henri cque*. IX. 48. — La —. Sa de- on, son histoire et son orga- n politique et administrative. rner. rez. *dr. B. Eggert*. X.
- La —. Revue mensuelle. hrsg. P. Junker. rez. *dr. H. Schmidt*. 16. — Carte de — d'après la murale de Sydon-Habenicht. chel. rez. *P. Schnell*. XI. 169.
- mes célèbres de —. hrsg. prof. J. Wershoven. rez. *S. Char- cti*. 89. — Histoire de —. hrsg. inrich Gade. rez. *S. Charlétty*. — Histoire de — depuis l'avè- t des Capétiens jusqu'à la fin alois (987—1589). hrsg. dr. de. rez. *dr. H. Schmidt*. X.
- Histoire de la civilisation en ambaud. hrsg. prof. dr. Her- Müller. rez. *S. Charlétty*. XI.
- z. v. *Kurt Reichel*. XI. 345. — es illustres de la —. hrsg. dr. ischel. rez. *S. Charlétty*. XI.
- L'idée de mutualité et de soli- en —. *H. Klinghardt*. X. 309.
- u de la —. — Jules Michelet. f. *Klinghardt*. VII. 517. — La collège en —. hrsg. prof. dr. oven und dr. Keesebiter. rez. *P. Junker*. X. 430.
- , Corso di lingua — a base intuitiva. Romeo Lovera. rez. *Karl Rudolph*. XII. 181.
- François, Henriette, Choix de nouvelles modernes. IV. Un voyage forcé. V. Fantaisies et contes. hrsg. Bertha Breest. rez. *H. Bornecqua*. XI. 437. Berichtigung XI. 512.
- FRANK, DR. J., rez. dr. E. Deye. Fran- zösische sprechübungen für sexta und quinta. XII. 374.
- Franke, Edmund, Französische stilistik. rez. *H. Klinghardt*. VII. 515.
- Frankfurt a. M., Fortbildungskursus in —. *F. Dörr*. X. 259. — Der erste englische fortbildungskursus für leh- rer höherer lehranstalten in —. oct. 1904. *Richard Hengst*. XII. 550. — Französischer fortbildungskursus in —. *E. Riedel*. X. 549. — Zweiter fran- zösischer fortbildungskursus für leh- rer höherer schulen in —. *Heye*. XII. 166.
- Frankfurter und neusprachliche reform. *Franz Dörr*. VII. 623. Erklärung von *Dörr* und *J. Ziehen*. VII. 728.
- Frankreich. prof. dr. F. J. Wershoven. rez. *S. Charlétty*. XI. 91. — —, Ge- schichte, land und leute. E. Wolter. rez. *dr. Elfes*. VIII. 495. — — in geschichte und gegenwart. prof. dr. Bödder und J. Leitz. rez. *dr. B. Eggert*. X. 354. — Die neue me- thode in —. IX. 504. — Die neu- sprachliche reform in —. *W. Victor*. X. 507. — Neusprachliches aus —. *Franz Dörr*. IX. 191. — Die reform der höheren schule in —, insbe- sondere die reform der neusprach- lichen unterrichtsmethode. *H. Kling- hardt*. X. 569. — Die reform des hö- heren unterrichts in —. *dr. Block*. X. 577. — Neuere sprachen in — und Deutschland. *F. Dörr*. XI. 573.
- Frankreichs schulen in ihrem organi- schen bau und ihrer historischen ent-

- wicklung mit Berücksichtigung der neuesten reform. dr. Oskar May. rez. dr. B. Eppert. X. 603.
- Franska, Tyska, Engelska Sönger. K. E. Palmgren. rez. P. Dörr. XI. 94.
- Frauz, R., Hilfsbuch zu Lessing. rez. dr. Sebald Schürz. XI. 502.
- FRANZ, W., Die grundsätze der eosa-  
bottanischen schreibung nach der  
ersten foliarausgabe der dramen Sta-  
lespeares vom jahre 1623. XII. 129.
- Fransösisch, Anschauungsunterricht in  
en Wike-Olmarsand. rez. H.  
Cointot. X. 558. — Zum sogenannten  
genitiv und dativ im — en. W.  
Fölter. XI. 123. Die schriftlichen  
arbeiten im — en und die diktat-  
übersetzung. F. Böckelmann. IX.  
566. Erwiderung von F. Baumann.  
X. 251. — Schweizer — u. die „Neueren  
Sprachen“. W. Fölter. XI. 117.
- Seltene syntaktische erscheinungen  
im — en. dr. H. Schmidt. VII. 628.  
— Die stundenzahl des — en in den  
bayrischen gymnasien. Chr. Rudam.  
X. 443. — Die tempora historica im  
— en. prof. H. Morf. XII. 306. W.  
lernen wird die neuere entstellungen  
des — en. J. Ackerknecht. X. 27. 187.
- Fransösische aussprache und recht-  
schreibung. Wörterbuch der schwie-  
rigkeiten der — en. —. Ph. Patour.  
rez. Friedr. Baumann. VIII. 429.
- Fransösische aussprache und sprach-  
fertigkeit. Karl Quidehl. rez. H.  
Klinghardt. VII. 165. — Entge-  
nung auf Kerschwitz' rezension des  
buches v. Quidehl. VIII. 176.
- Fransösische anstellung auf 4 in neu-  
phologentag zu Leipzig. Franz  
Dörr. VIII. 127.
- Fransösische briefschule. Otto Wendt.  
rez. H. Paris. IX. 423.
- Franz erzählungen, Kleine —. M. Al-  
gelt. rez. Anna Brummann. XI. 168.
- Fransösische lehrn aufgaben für schül-  
der bayrischer mittelschulen. H.  
Friselbecher. rez. H. Paris. X. 30.
- Fransösische lehrkurse. W. Fölter.  
VII. 114. — D. — in lehrbuch  
und Paris und lehrkurse — in  
gemeinen. Julius Greys. XI. 42.
- Entgegnung von dr. Paul Schmidt.  
XI. 565. Replik v. Greys. XI. 67.
- Fransösische und englische lehrn. rez.  
W. Fölter. XII. 255.
- Fransösische lehrkurse in lehrbuch.  
1903. dr. J. Bloch. XI. 324.
- Fransösische lehrn. ausgew. von  
Schüler. rez. A. Brummann. VI.  
697. Auswahl von 50 — in n. n.  
B. Stenmüller. rez. H. Paris. X.  
492. Sammlung — in n. n. dr. Fölter.  
Kiste. rez. dr. H. Schmidt. X. 422.
- Sammlung von — in n. n. dr. Sten-  
müller. rez. H. Paris. X. 615.
- Fransösische lehrn. rez. in lehrbuch für  
den schulgebrauch und den schül-  
terunterricht. Paul Benisch. rez. H.  
Fischer. VII. 134.
- Fransösische grammatik. M. Reuter.  
rez. A. Gundlach. VIII. 264. Karte  
für höhere lehranstalten. H.  
Ruge. rez. A. Gundlach. X. 46.  
— für n. n. M. Weiss. rez.  
A. Starke. VII. 635. — Zie — n. —  
Ernst Meyer. IX. 571. — Die lehr-  
regeln der — in n. n. syntakti-  
schen anhang. O. Boerner. rez. M.  
Proffius. VII. 122. — Die lehr-  
diktate der — n. —. A. Dörmert.  
XI. 585. — Die verbindung  
von drei objekt von personlichen  
funktoren in n. n. H. Fölter.  
VII. 313. — Vermischte lehrn. —  
— n. —. A. H. Töler. rez. E. Tö-  
pfer. XI. 166.
- Fransösische konversation. W. —  
— lehrn- und übungsbuch der — n. —  
Erst. Pfl. rez. M. Proffius.

- XII. 488. — Wörterbuch zum Lieder-  
was für — —, A travers Paris et  
la France, dr. J. R. Rahn, rez. *H.*  
*Contat*, XI. 424. Berichtigung, XI.  
512.
- Französische Kurse in Grenoble. *P.*  
*Bode*, VIII. 128, v. d. red. VII. 728.
- Französische Lieder. 45 — —, K. Wetzel.  
rez. *F. Dörr*, XI. 99.
- Französische und englische Lieder. *H.*  
Fischer und A. Pöhler, rez. *F. Dörr*,  
XI. 99. — v. dr. Ludwig Hasberg.  
rez. *F. Dörr*, XI. 99.
- Französische Literatur. Die entwick-  
lungsgeschichte der — —, dr. E.  
Dauhoisier, rez. *Henri Bornecque*,  
XI. 432.
- Französische orthographie. Zur reform  
der — —, *Bernis, Derinat, Belot*,  
*Choirin*, X. 54. *H. Heim*, X. 60.  
XII. 566. red. VIII. 384.
- Französische orthographiereform in  
Sachsen-Weimar, dr. G. Caro, X. 193.
- Französische orthographie und syntax.  
Zur reform der — —, *Hans*  
*Heim*, VIII. 620.
- Französische phraseologie. dr. Carl  
Bergmann, rez. *M. Procureur*, XII.  
489.
- Französische repetitionsgrammatik für  
mittelschulen, dr. Th. Lank, rez.  
*F. Baumann*, IX. 507.
- Französische und englische rezeptionen  
prof. dr. *M. Hartmann*, X. 260.
- Französische romanistiken, die  
jüngsten — —, *A. Brunnemann*  
VIII. 1.
- Französische schreibweise, rez. *A.*  
*Gundlach*, VII. 30.
- Französische schreibweise, Fester  
und Alster, rez. *A. Gundlach*, X. 46.
- Französische schreibweise, Festung  
für Lehrer, rez. — —, Tarnow de  
Tarnow, rez. *K. Rückoldt*, XI. 211.
- Französische schreibweise, dr. A.  
Rückoldt, rez. *H. Fries*, IX. 422.  
Erwiderung v. *Rückoldt*, IX. 632.  
Réponse de *H. Fries*, IX. 631.
- Französische sprache. Elementarbuch  
der — — für die mittleren klassen  
höherer lehranstalten, G. Lachen-  
mayer, rez. *A. Gundlach*, VIII. 364.  
— Elementarbuch der — — für  
höhere lehranstalten, prof. dr. O. Ul-  
brich, rez. *Hasek*, X. 49. Elemen-  
tarbuch der — — für landw. und  
kaufmännische fortbildungsschulen,  
W. Nicolay, rez. *A. Contat*, X. 555.  
rez. *A. Gundlach*, XII. 94. — Ein-  
führung in die — — auf lauteher  
grundlagen, dr. Ernst Pitschel, rez.  
*Benno Röttgers*, XII. 491. — Ausfüh-  
liche grammatik der — —, Ph.  
Plattner, rez. *H. Klinghardt*, VII.  
521. — Grammatik der — — für die  
oberstufe höherer lehranstalten, W.  
Mangelt, rez. *A. Gundlach*, XII. 93.  
— Konjugationstabelle der schwach-  
sten verben der — —, F. Lestave,  
ungearb. von G. Beaupin, rez. *A.*  
*Gundlach*, XII. 94. — Neues lehrbuch  
der — —, A. Baumgartner und  
A. Zaherhühler, rez. *M. Frolius*,  
XI. 617. — Lehrbuch der — —, prof.  
dr. J. Bierbaum, rez. *A. Stegerik*,  
VII. 620. — von O. Boerner, rez.  
*Fr. Hasek*, X. 175. rez. *H. Fries*,  
X. 614. rez. *M. Frolius*, VII. 137. —  
von dr. O. Boerner und dr. P. Schulte,  
rez. *H. Contat*, XI. 551. — von  
Boerner und Schulte, rez. *Benno*  
*Röttgers*, XII. 253. — von W. Lestave,  
rez. *A. Gundlach*, X. 17. rez.  
v. O. Schuler, VII. 179. — für die  
mittelschulen, H. Fries, dr. Th. Lank  
und H. Schmidt, rez. dr. *H. Schmidt*,  
X. 184. — für lehrer und  
landw. schulen, dr. Lestave und dr.  
Lestave, rez. *H. Fries*, X. 614. —  
für lehrer und landw. schulen, G. Hasek

- rez. *A. Stoeriko*, VII. 693. — von G. Weizenböck, rez. *Bertha Harder*, XI. 218. — Lehr- und Lesebuch der — n —, J. Pürger, rez. *A. Stoeriko*, VII. 691. — Lehr- und Lesebuch der — n —, X. Ducotterd, rez. *Karl Rudolph*, XII. 182. — Heft 1, neues Lehr- und Lesebuch der — n — für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten, dr. H. Rahn, rez. *A. Stoeriko*, VII. 690. — Lehrgang der — n —, X. Ducotterd und W. Mariner, rez. *Karl Rudolph*, XII. 182. — v. Karl Wimmer, rez. *A. Gundlach*, XII. 92. — Lehrgang der — n — für die ersten drei Jahre des französischen Unterrichts an Realschulen jeder Art und an höheren Mädchenschulen, dr. W. Raken, rez. *A. Stoeriko*, VII. 690. — Lehrgang der — n — für Realschulen und Gymnasien, J. Fetter und R. Alscher, rez. *Benno Röttgers*, XI. 557. — Leitfaden der — n —, Ph. Plattner, rez. *O. Schulze*, XII. 177. — Oberstufe zum Lehrbuch der — n —, O. Boerner, rez. *M. Prohlins*, VII. 122. — Syntax der — n — für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, C. Ehrhart und H. Plank, rez. *A. Gundlach*, X. 45. — Übersetzungsübungen im Anschluss an Rossmann-Schmidt's Lehrbuch der — n —, nebst kurzgefasster Grammatik, Ph. Rossmann und F. Schmidt, rez. *A. Gundlach*, X. 48. — Die unregelmässigen Verben der — n —, G. Georgiades, rez. *A. Gundlach*, XII. 95. — Unterrichtswerk der — n —, Ph. Plattner & J. Kühne, rez. *O. Schulze*, XII. 177.
- Französische Sprachlehre, Kleine —, dr. E. Otto und H. Range, rez. *H. Schmidt*, X. 123. — — — für Handels- und Gewerbeschulen, E. Dannebasser, G. Kaffner und P. Offemüller, rez. *A. Gundlach*, X. 47.
- Französische Sprachregeln, Zusammenhängende Stücke zur Einübung —, M. Reuter, rez. *F. Baumann*, IX. 301.
- Französische Sprachschule, Mitteldutsche —, dr. A. Harnisch & dr. A. Du Jestre, rez. *M. Prohlins*, XI. 553. — — — für die Unterstufe, J. Bechtle, rez. *dr. H. Schmidt*, X. 121.
- Französische Sprechübungen an Realanstalten, dr. W. Raken, rez. *dr. B. Eggert*, VIII. 611.
- Französische Sprechübungen für sexta und quinta, dr. E. Deye, rez. *dr. L. J. Frank*, XII. 374. — — — zu — n — über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens, dr. R. Kron, rez. *dr. B. Eggert*, X. 493.
- Französische Statistik, Elementar-Franke, rez. *H. Klinghardt*, VII. 515. — Beiträge zur — n —, Clemens Klöpfer, rez. *H. Klinghardt*, VII. 514.
- Französische Syntax, Elementar — zur — n —, Franz Moder, rez. *E. Stengel*, X. 43. — Zur Frage Vereinfachung der — n — an Realschulen, *Kuhfuss*, X. 188.
- Französische Syntax und Orthographie, Die Reform der — n —, dr. H. Heim, VIII. 397, 572. — Die Logische Reform der — n — und die Berechtigung, dr. Karl Orens, rez. *Hans Heim*, X. 360.
- Französische Übungsbücher, 14. Benedix: die hochzeitsreise, bearb. v. J. Sahr, rez. *H. Fischer*, V. 432. — Wilhelm Tell, bearb. v. A. Peter, rez. *H. Pflis*, X. 612.
- Französische Vokabularien, dr. E. Pech, rez. *dr. Paul Lange*, VIII. 360.

- Französische vorträge in Deutschland. Dr. Pistor. XII. 128.
- Französische wortbildung. Reclufifikation in der -n - F. Lotack. IX. 500.
- Französischer anfangsunterricht. prof. G. Str. n. rez. A. Stoeriko. VII. 513. — Das vokabellernen im n. , prof. dr. G. Weidt. rez. dr. B. Eggert. X. 557.
- Französischer aufsatz. Ist es aufgabe des gymnasiums den -n - zu pflegen? Albrecht Reum. rez. dr. B. Eggert. X. 355.
- Französischer familienbrief. dr. W. F. F. rez. E. Kodhe. IX. 42.
- Französischer fortbildungskursus in Frankfurt a. M. E. Kiedel. X. 549.
- Zweiter — für lehrer höherer schulen in Frankfurt a. M. Hege. XII. 106.
- Französischer handelsbrief. prof. R. Loxera. rez. dr. Voigt. XII. 493.
- zum schul- und privat-lehrzweck. prof. R. Loxera. rez. H. Götzel. X. 553.
- Französischer lektürkanon. dr. R. Kron. X. 133.
- Französischer ministerial-klass. Zu dem n — über die erleichterungen der rechtsprechung. Georg Weitzenböck. X. 322.
- Franz. roman. Moderne strömungen in -n - und drama. Camille Pétitet. XII. 527.
- Französischer unterricht nach der analytisch-direkten methode und nach den preussischen bestammungen über das nädchenenschulwesen vom j. 31. Mai 1894. dr. R. Hubert. rez. Franz Dörer. VII. 200. — — in der höheren nädchen-schule. Margarete Metell. rez. M. Krummacker. VII. 695. — Hilfsbuch für den -n - in den oberen klassen. dr. E. Gölch. rez. O. Schulze. XII. 435. — Entwurf zu einem lehrplan für den -n - an realgymnasien. H. Klinghardt. IX. 129. — Entwurf eines lehrplans für den -n - in sexta, quinta, quarta im anschluss an K. Kühns lehrbücher. von den fachlehrern der Bockenheimer Real-schule. rez. A. Rambeau. VII. 49. — Musterlektionen für den -n - . Luno Spiess. rez. Benno Röttgers. XII. 556. — Einiges aus der praxis des -n - s. E. Köcher. XI. 361. — Über den stand des n - s an den sächsischen gymnasien, real-gymnasien und realschulen. dr. Hörnig. XII. 462. — Das tempus der erzählung in unserm -n - . H. Klinghardt. XII. 311. — Das volkshed im -n - . dr. M. Löwisch. rez. dr. E. von Sallwürck sen. X. 601.
- Französisches diktat. Das - - insbesondere an den bayrischen realschulen. K. Wimmer. XII. 513.
- Französisches diktat und übersetzung ins deutsche. F. Baumann. VIII. 442.
- Französisches elementarbuch für gymnasien und progymnasien. H. Brey-mann. rez. A. Gundlach. XII. 93.
- für lateinlose reformschulen. K. Kühn und R. Diehl. rez. Benno Röttgers. XI. 556.
- Französisches lehr- und übungsbuch für gymnasien. dr. H. Breymann. rez. F. Baumann. IX. 302.
- Französisches lesebuch. Bauer, Englert und Lück. rez. Benno Röttgers. XI. 558. — v. kuln. rez. dr. B. Eggert. X. 496. — von Heinrich Lüdeking. Lsg. v. Hermann Lüdeking. rez. dr. Elfes. VIII. 495. — kleines — für bürgerschulen. Elkel, Klähr und Steinert. rez. dr. H. Schmidt. X. 304. — — für mittlere klassen.

- H. Gassner und G. Warr. rez. *dr. Elfen*. VIII. 495. — Ein neues — für obere klassen. *Fr. Kluck-sieck*. XI. 384. — für mittel-schulen sowie für die mittelstufe der höheren schulen. H. H. Winne-rath. rez. *dr. Elfen*. VIII. 495. — mit konversationsübungen für mädchen-schulen und andere weibliche bildungsanstalten. *dr. E. Otto*. Leerb. H. Runge. rez. *A. Stoeriko*. VII. 658.
- Französisches lese- und lehrbuch. W. Knörich. rez. *Henna Röttger*. XII. 555.
- Französ. präparationsheft. Das — — in den oberklassen. *Julius Zischen*. VII. 18.
- Französisches übungsbuch im an-schluss an Kühns lesebücher. R. Diehl. rez. *A. Gundlach*. X. 48.
- Französisches übungsbuch für die ober-stufe. Albrecht Reum. rez. *A. Gund-lach*. XII. 91. — — zum über-setzen aus dem deutschen ins fran-zösische für die oberen klassen höherer lehranstalten. *Fr. Latsch*. rez. *dr. B. Eggert*. X. 357. — — für die vorstufe. Albrecht Reum. rez. *A. Gundlach*. VIII. 363. — Praktisches — — für handels-schulen. *dr. Giesecke* und *dr. Barth*. rez. *H. Cointot*. X. 554.
- Französisches übung- und lesebuch für mädchen-lyzeen und verwandte anstalten. Fetter und Alseher. rez. *Bertha Harder*. XI. 219.
- Französisches vokabularium auf etymo-logischer grundlage. A. Kauschmaier. rez. *A. Gundlach*. X. 49. — Mo-thodisch geordnetes — — zu den Hölzelschen anschauungsbildern. *dr. M. Seelig*. rez. *dr. Paul Lange*. VIII. 369.
- Französisches wörterverzeichnis zu den Hölzelschen anschauungsbildern. F. Koch. rez. *dr. B. Eggert*. XI. 47.
- Franzen zeitwort. Die formenbildung des — —. G. H. Zorgebel. rez. *H. Klinghardt*. VIII. 428.
- Freemason, Edward A., The history of the Norman Conquest. 1894. Glauning. rez. *M. Krummacker*. X. 459.
- Fremde namen. Patriotismus und —. W. Victor. X. 630.
- Fremde sprachen. Fünf kapitel vom erlernen —. E. v. Schöberl. rez. *dr. B. Eggert*. IX. 145.
- Fremdsprachliche literatur. Die — an den preussischen realschulen im schuljahr 1902. *dr. Broermann*. XI. 413. — Berichtigung. XI. 577.
- Bemerkungen v. *F. Petzold*. XI. 657.
- Fremdsprachliche schüler-stellen. Wie könnte das rechte verstandnis für die hauptfächer — — bei dem unterricht ge-wonnen werden? *dr. Glauser*. XII. 36.
- Fremdsprachliche rezitationen. *F. Der*. XII. 504. *prof. M. Hartmann*. X. 332. XII. 531. v. d. red. VIII. 19. — an den breslauer höhe-rschulen. *dr. Steinhäuser*. XII. 52.
- Deutsche zentralstelle für —. *prof. M. Hartmann*. X. 574.
- Fremdsprachliche schüler-stellen. *prof. M. Hartmann*. XI. 500.
- Fremdsprachl. unterricht. Der — in seiner beziehung zur schul-hygiene. *B. Uhlmayr*. XII. 577.
- Gedanken über den —. *dr. K. Dehnstedt*. X. 635. — Internationaler kongress für — zu Paris 1900. *E. v. Loer*. IX. 215, 289, 337. Be-richtigung v. *Paul Parey*. IX. 447.
- Nachträgliche korrekturen. IX. 478.
- Fremdwort in der lateinlosen schule. *dr. F. Grosscurth*. rez. *W. Victor*. IX. 182.
- Fremdwörter als ausgangspunkt für sprachunterrichts. *Franz Dörr*. X.

- 258, 323, 311. — Unsere griechischen —. H. Flaschel. rez. *Paul Neudach* XI. 87.
- French, Hints on teaching —. W. Rappaport. rez. *M. Krummacker*. VII. 502.
- French book, First — according to the „new“ method of teaching modern languages. D. Mackay and F. D. Curtis. rez. *Fr. Haack*. IX. 358.
- French course, primary —. Siepmann. rez. *B. Röttgers*. XI. 619.
- French historical grammar, Outlines of — — with representative french texts. Alfred T. Baker. rez. *B. Röttgers*. XII. 630.
- French idioms and proverbs. V. Payen-Payne. rez. *H. Piria*. X. 489.
- French reader, Junior —. Victor Spars. rez. *H. Cointot*. XI. 350.
- Frequenz der französischen universitäten. *H. Klinghardt*. X. 193.
- FREUDENHAL, EMIL. rez. L. Harcourt: German for beginners. VIII. 161. — Ottilie Schenk. Elementarbuch der deutschen sprache für ausländer. VIII. 171.
- FRENCH, JAMES: Ein sprachunterrichtlicher kurs in Stockholm. VII. 419.
- Freitag, Gustav. Die journalisten. ed. H. W. Eve. rez. *F. Durr*. X. 605.
- Friedrichs des grossen dichtungen aus der zeit des siebenjährigen kriegs. *W. Maszold*. VII. 625.
- FRIES, THOROM. rez. G. A. Bruggemann. Lesebuch für das erste schuljahr. IX. 429. — Wilhelm Missalek. Rechtschreiblesebuch nach phonetischen grundsätzen. IX. 431.
- Fromentin, Eugene. Un Été dans le Sahara. hrsg. dr. G. Nèle. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 427.
- Fuchs, Max. Tableau de l'histoire de la littérature française. rez. *H. Bornecque*. XII. 373.
- Führer durch die städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon. A. Neumann. rez. *K. A. M. Hartmann*. X. 44.
- FUNKER, G. E. English lectures in the Palmyrenische Sammlungen. IX. 420.
63. Deutsches palatales reibe G = J in Holland. *W. Völter*. VIII. 447.
- GADE, DR. H. Ferienkursus in Grenoble. XI. 316.
- Gagnebin, Suzanne. Petite Nell. ed. Mr. Wasserzieher. rez. *Henri Bornecque* XI. 435. — Saur Nic. hrsg. v. Margarethe Altgelt. rez. *Lohmann*. VIII. 360. — Une trouvaille. hrsg. Meta v. Mettesch. rez. *A. Brunne-mann*. VII. 695.
- GALLER, J. H., und H. ZWAARDMAKER. Über graphik der sprachlaute. VIII. 8.
- GALVEZ, J. M. rez. dr. S. Grafenberg: Spanisches lesebuch für höhere handels- und realschulen. XII. 185.
- Ganzmann, O.: Über sprach- und sachvorstellung. rez. *dr. B. Eggert*. XII. 481.
- Garnett, Richard, und Edmund Gosse. English literature. rez. *W. Völter*. XII. 299.
- Gärtner, A.: Systematische phraseologie der englischen Umgangssprache. rez. *dr. E. Wischel*. VIII. 299.
- Gaskell, Mrs. Cranford. hrsg. v. Immanuel Schmidt. rez. *M. Krummacker*. VII. 40.
- Gaspey, dr. Thomas. Englische konversationsgrammatik. bearb. v. H. Runge. rez. *J. Caro*. VII. 194. rez. v. *Th. Wagner*. XI. 155. — Englisches konversationslesebuch. bearb. v. H. Runge. rez. *A. Sommerville Story*. X. 53.
- Gassiot, H.: Stories from Waverley. hrsg. prof. dr. J. Klapperich. rez. *H. Heim*. XI. 45.

- GASCHNER, M. Bericht über die 3. und 4. Hauptversammlung des schweizerischen neophilologenverbandes. VII. 248. IX. 358, 368. — Erklärung zu seiner schulungsgabe «Tartarin de Tarascon». IX. 321.
- GASSNER H. und H. Werr: Französische lesebuch für mittlere Klassen. rez. *dr. Käfer*. VIII. 445.
- GATTINGER, C. Die lyck Lydgates. rez. *H. Jantzen*. VIII. 424.
- GATTY, Margaret. Parables from nature. hrsg. dr. A. Möller. rez. *M. Krammacher*. VII. 40.
- GERBNER, HENR. J.: Increased interest in Spanish in the United States since 1898. XII. 441.
- GEHEUTE, englische. Kitchner-Tauben-speck. rez. *dr. W. Ellmer*. XI. 359. — Über politisch-satyrische — aus der schottischen reformationszeit. F. Wellmann. rez. *H. Jantzen*. VIII. 435. vgl. französisch und englisch.
- GENETIV und DATIV. Zum sogenannten im französischen. *W. Victor*. XI. 123.
- GENER schulverhältnisse. Zur Beurteilung der . . . *K. A. Martin Hartmann*. VIII. 119.
- GENIN, Lucien et Joseph Schamaneck. Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hölzel. rez. *H. Cointot*. X. 559. rez. v. *H. Biris*. X. 614. Descriptions des tableaux d'Ed. Hölzel. rez. *dr. Paul Lange*. VIII. 369.
- GEORGE, H. B., and W. H. Hadow. Poems of English country life. rez. *dr. W. H. Ellmer*. XI. 358.
- GEORGIADES, G. Vademecum. Die unregelmässigen verba der französischen sprache. rez. *A. Gundlach*. XII. 95.
- GERMAN for beginners. L. Harcourt. rez. *Edla Freudenthal*. VIII. 161.
- German classical plays. William Tell. Wallenstein. Mithridates. Henry Stuart. Don Carlos. Fragment. Count of Berkingen. The Riders on horse and Love. The conspiracy of Fiesco. translated by Edw. Sampson Pearson. rez. *R. J. Lloyd*. VII. 27.
- German Reading. The easiest — for learners young and old. by George P. D. H. myl. rez. *W. Victor*. VII. 120.
- Germanische götter- und heldensagen. dr. A. Zehme. rez. *dr. Friedrich Bothe*. X. 185.
- Germanische gottvater. E. Zapfen. rez. *H. Jantzen*. IX. 296.
- Germany. The unrest in secondary education in — and elsewhere. Mr. M. E. Sadler. rez. *Franz Jöhr*. X. 441.
- GIESCHMANN, Zu — aufsatz über die reform im betriebe der lehrerbildung. *A. Gundlach*. X. 501.
- Gesellschaft für neuphilologie, freidenk. Fünfundsanzigste generalversammlung. *Wilhelm Scheffler*. XI. 28.
- GISENIUS, F. W. Englische sprachlehre. bearb. v. prof. dr. Ernst Regel. rez. *dr. H. Schmidt*. VIII. 420. rez. *Kurt Reichel*. X. 115.
- GISENIUS Regel. Kurzfassung englische sprachlehre. rez. *J. Caro*. VII. 14.
- GIVAN, LEONTO. Die französischen ferienkurse in Grenoble und Paris und ferienkurse im allgemeinen. XI. 402. Entgegnung v. *dr. Paul Schumann*. XI. 565. Replik v. *Geyer*. XI. 567. rez. *Hans Flemming*. Vainces d'été en Provence. XII. 266. Entgegnung v. *Flemming*. XII. 368. Antwort v. *Geyer*. XII. 381. Erwiderung v. *Flemming*. XII. 371. Antwort v. *Geyer*. XII. 371.
- Glaunig, prof. dr. Friedrich. Diktat und methodik des englischen unterrichts. rez. *dr. Bortwein*. XII. 421.

- GRABER, DR.:** Wie könnte das richtige Verständnis für die haupttheile der mundsprache, aber auch ihrer schriftsteller bei dem unterrichte geweckt werden? XII. 13.
- GRADUS between consonants in English.** *R. J. Lloyd.* XII. 15. 65. 400. 577.
- GRASCHEN, DR. und DR. BARTHE:** Praktisches französisches Übungsbuch für Handelsschulen. *rez. H. Comtat.* X. 554.
- GRÄDEL, F.:** Hermann der Oberkerker. ed. by J. Esser. *rez. Franz Dörr.* X. 655. — *Rebezahle* ed. by D. E. Burley. *rez. Hauke.* XII. 177.
- GRÄUBAU, Nachgelassene Schriften.** hrsg. Ludwig Schumann. *rez. dr. H. Schmidt.* X. 303.
- Goethe, Faust.** hrsg. v. C. Nohle. *rez. Franz Dörr.* X. 609. — *Iphigenie auf Tauris.* ed. by Karl Isenl. ed. by H. B. Götterdill. *rez. Franz Dörr.* VII. 553.
- Goethe in England and America.** Bibliography. *dr. Eugen Oswald.* VII. 313. 404. — *Grundzüge der Lyrik Goethes.* Thomas Achelis. *rez. dr. Sebald Schwarz.* XI. 41.
- GOLDONI, C. La Locandiera.** besorgt v. F. Werder. *rez. dr. F. Michel.* X. 620.
- GOLLOSCHMIDT v. M. Zu Krons Petit Parisien.** VII. 57. — *Klarstellung v. R. Kron.* VII. 206. — *Erklärung v. M. Goldschmidt.* VII. 384.
- GOLDSCHMIDT, TLARA:** Bildertafeln für den unterricht im englischen. *rez. M. Krummacker.* VII. 593.
- GOUL, ARTHUR:** La science amusante. hrsg. v. Gustav Raume. *rez. A. Gundlach.* VIII. 306.
- GOUGH, The British Empire.** *rez. Ph. Wagner.* XI. 154. — *Englisches Lesebuch.* *rez. Ph. Wagner.* XI. 154. — *Englisches Übungsbuch.* *rez. Kurt Reichel.* X. 115. — *Französische und englische vokabularien.* *rez. dr. Paul Lawje.* VIII. 369. — *Grammatik der englischen sprache.* *rez. E. Nader.* IX. 790. — *Hilfsbuch für den französischen unterricht in den oberen klassen.* *rez. O. Schulze.* XII. 435. — *Materialien für freie englische arbeiten.* *rez. A. Beyer.* VII. 270. — *Methodisches lehr- und übungsbuch der engl. sprache.* *rez. J. Caro.* VII. 193.
- gotthisches elementarbuch.** W. Streitzberg. *rez. H. Jantzen.* VII. 594.
- Gotthelf, Jeremias.** Zum 100. Geburtstag: Pfarrer J. Ammann: Zur Erinnerung an Jeremias Gotthelf. — *dr. H. Stöckelberger.* Über die sprache Jeremias Gotthelfs. *rez. dr. Friedrich Bothe.* X. 184.
- GOUIN, Ein wort für die methode.** *G. Hoff.* VII. 541. 612. 708.
- Gräfenberg, dr. S.:** Spanisches lesebuch für höhere handels- und realschulen. *rez. J. M. Galvez.* XII. 185.
- Graham, P. A.:** The Victorian Era. hrsg. R. Kron. *rez. E. Nader.* XI. 541.
- Grammaire, Les beautés de la —.** VIII. 448. — — française. Fr. Lotzsch. *rez. E. Tappolet.* XII. 95. — — — pour les classes supérieures. B. de Decker und Borneque. *rez. Benno Röttgers.* XII. 627. — *Abrégé systématique de la —.* Berbaum und Hubert. *rez. H. Comtat.* IX. 625. — *Elements de —.* Gustave Schmidt. *rez. M. Procureur.* XI. 550. — *Petite — pratique.* A. Apy. *rez. A. Gundlach.* VIII. 305.
- Grammaire néo-latinoise, Nouvelle —.** T. G. G. Valotto. *rez. Jul. Kiegnitz.* X. 569.
- Grammar, English —.** Frederik Bryon Normann. *rez. J. Caro.* X. 497.

- Outlines of french historical — with representative French texts. A. T. Baker. rez. *Benno Rüttgers*, XII 630.
- Grammatik, Krauses deutsche — für ausländer. Nerger. rez. *Franz Dörr*, XII. 564.
- Grammatik der englischen sprache E. Görlich. rez. *E. Nader*, IX. 550. — v. dr. O. Tiergen. bearb. v. dr. Otto Schoepke. rez. *J. Caro*, X. 497.
- Grammatik, Franz'sche. M. Reuter. rez. *A. Gundlach*, VIII. 364. — Zur französischen grammatik. *Ernst Meyer*, IX. 571. — Kurze französische — für höhere lehranstalten. H. Runge. rez. *A. Gundlach*, X. 46. — Vermischte beiträge zur französischen grammatik. Adolf Tobler. rez. *E. Tappolet*, XI. 166. — Die todesskandidaten der französischen —. *X. Ducotterd*, XI. 535. — Ausführliche — der franz. sprache. Ph. Plattner. rez. *H. Klinghardt*, VII. 521. — der französischen sprache für die oberstufe höherer lehranstalten. W. Mangold. rez. *A. Gundlach*, XII. 93. — der mundart von Mählheim a. d. Ruhr. E. Maurmann. rez. *dr. Friedrich Bothe*, X. 186. — — der ostfränkischen mundart des Taubergrundes und der nachbarmundarten. Otto Heilig. rez. *H. Jantzen*, VIII. 376.
- Graphik der sprachlaute. *J. H. Gallee* und *H. Zwaardemaker*, VIII. 8.
- Graphische Darstellung des imparfait und des passé défini. *X. Ducotterd*, XI. 193. vgl. *Ducotterd* u. Stenhausen.
- Grasé, J. C. G. Oefeningen in de Engelsche Taal. rez. *J. Nohl*, IX. 309.
- Greater Britain. ekl. v. dr. J. Klappertich. rez. *M. Pohl*, XII. 434.
- Green, J. R. England under the reign of George III. hrsg. v. dr. O. Hallbauer. rez. *E. Nader*, XI. 657. — Englands first century under the house of Hanover. 1714 - 1830 hrsg. dr. H. Möller. rez. *Kurt Reichel*, X. 419.
- Greifswall, Ferienkurse in —, Jena und Marburg *W. Völter*, IX. 482. — Ferienkurse in —. *Franz Dörr*, VII. 64.
- Grenoble, Aufenthalt in —. *W. Völter*, XI. 512. — Bemerkungen über einen Winteraufenthalt in —. *Friedrich Höhne*, XII. 273. — La Jacante —. *Mme Koschikine*, XII. 288. — Ferienkurse in —. *O. Appel*, XI. 627. *Ernst Weber*, XI. 623. — Die französischen ferienkurse in — und Paris und die ferienkurse in a. gemeinen. *Ludwig Geyer*, XI. 42. Entgegnung v. *dr. Paul Solmann*, XI. 565. Replik v. *Geyer*, XI. 567. — Ferienkursus in —. *P. Bode*, VI. 421. *dr. H. Gade*, XI. 316. — Der französische ferienkursus in —. 1903. *dr. J. Block*, XI. 329.
- Grenobler kurse. Bericht an die — über die —. *Marcel Heymann*, XI. 570.
- Gréville, Henri. Perdus. hrsg. M. A. gelt. rez. *H. Bornecque*, XI. 481. hrsg. v. Metzsch. rez. *H. Bornecque*, XI. 484. — bearb. dr. Wasserzieher. rez. *Kurt Reichel*, XI. 349.
- Griechisch Was muss der gebildete vom — en wissen? A. Berner. rez. *dr. Paul Nerlich*, IX. 179. Unsere — en fremdwörter. H. Felschel. rez. *Paul Nerlich*, XI. 87.
- Griechische und römische mytheologie. Abriss der — n — n —. A. Berner. rez. *Paul Nerlich*, XI. 88.
- Grillparzer. Sappho. ed. Walter Rippmann. rez. *Franz Dörr*, VII. 563. — König Othokars Glück und end. Ein bruderzwist in habsburg. Sappho.

- brag Wamock. Der traum ein leben. Das goldne vliess. Gedichte und prosa auswahl. hrsg. A. Mathias. Weh dem, der lügt. hrsg. Schech. rez. dr. Friedr. Bothe XI. 102.
- Grosch, Karl: English national songs. rez. F. Dör XI 99. — Poetry for children. rez. dr. Wih. Elmer. XI. 359.
- Grosscurth, dr. F.: Das fremdwort in der lateinischen sprache. rez. W. Fötter. IX. 182.
- Grotz, W.: Die anredeform im französischen, englischen und deutschen. XII. 56. Tommy Atkins. XI. 511. XII. 447. — Ein reformer. XI. 313. — Der studienaufenthalt im ausland. XII. 500.
- Gustle epistolaire, dr. R. Kren. rez. dr. H. Eggert. X. 493.
- Gutdel, Edmund: Die recitation Jouberts. VII. 99.
- Gutslach, A.: Zu Gortschmanns aufsatz über die reform im betrieb der lebendensprachen. X. 551. — rez. A. Apy: Petite grammaire française pratique. VIII. 365. — H. Breymann: Französisches elementarbuch für gymnasien und pragymnasien. XII. 93. — A. Brunnemann: Joura d'épreuve. VIII. 368. — G. Bruno: Livre de lecture et d'industrie. hrsg. Fr. Auler. VIII. 366. — E. Dannheisser, G. Köffner, Ph. Offenmüller: Französische sprachlehre für handels- und gewerbeschulen. X. 47. — Dandlet: Lettres de mon moulin. ausgew. O. Thoenes. VIII. 368. — R. Diehl: Französisches übungsbuch im anchluss an Klingsiebersbücher. X. 48. — C. Ehlert und H. Planck: Syntax der französischen sprache für die oberen klassen höherer lehranstalten. X. 45. — J. Fötter und R. Alseher: Französische schulgrammatik. X. 46. — G. Georgiades: Vademecum: die unregelmässigen verba der französischen sprache. XII. 95. — Arthur Good: La science amusante. hrsg. Gustav Ramme. VIII. 366. — Arnold Krause: A travers Paris. VIII. 366. — G. Lachenauer: Elementarbuch der französischen sprache für die mittleren klassen höherer lehranstalten. VIII. 364. — F. Lesuisse: Konjugationstabelle der schwierigsten verben der französischen sprache. umgearb. G. Beaupin. XII. 94. — Pierre Loti: Impressions de voyage. hrsg. Max. Pfeffer. VIII. 367. — W. Mangold: Grammatik der französischen sprache für die obere stufe der höheren lehranstalten. XII. 93. — W. Needlay: Elementarbuch der französischen sprache für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen. XII. 94. — A. Rauschmaier: Französisches vokabularium auf etymologischer grundlage. X. 49. — Albrecht Reum: Französisches übungsbuch a) für die vorstufe VIII. 363. b) für die oberstufe. XII. 94. — M. Reuter: Französische grammatik. VIII. 364. — Ph. Rossmann und F. Schmidt: Übersetzungsaufgaben im anchluss an Rossmann und Schmidts lehrbuch der französischen sprache nebst kurzgefasster grammatik. X. 48. — H. Runge: Kurze französische grammatik für höhere lehranstalten. X. 46. — H. Taine: Les origines de la France contemporaine. hrsg. Gustav Rolin. VIII. 367. — G. Weitzenböck: Lehrbuch der französischen sprache. X. 47. — Karl Wimmer: Lehrkurs der französischen sprache. XII. 92.
- Günther, J. H. A.: A Manual of English pronunciation and grammar for the use of Dutch students. rez. dr. H. Schmidt. VIII. 501.

Gymnasialreform, Über — und die  
reihenfolge der fremden sprachen  
im unterricht. Chr. Ebelm 189.  
H. Klinghardt. VIII. 30.

Gymnasien, Einiges über dänische —,  
dr. M. Voening-Alberty. VIII. 24.

88, Stammbaues — H. Klinghardt.  
IX. 85. Ernst A. Meyer. VIII. 261.

H vocalique, Paul Passy. IX. 144.

Haak, Fr. rez. O. Boerner. Lehrbuch  
der französischen sprache. X. 175.  
— dr. Bruno Eggert. Phonetische  
und methodische studien in Paris  
zur praxis des lehrsprachlichen  
unterrichts. IX. 50. — W. G.  
Hartog Cours de grammaire fran-  
çaise élémentaire. IX. 558. — Dr.  
Mikay and F. J. Curtis First  
French book according to the „new“  
method of teaching modern langua-  
ges. IX. 568. — prof. dr. O. Ubrich:  
Elementarbuch der französischen  
sprache für höhere lehranstalten.  
X. 49.

Haag, Karl: Die begriffsschrift im  
dienste der sprachwissenschaft. XI.  
226. — Konsonantenange in schwä-  
bischen. XI. 250. Erklärung v. Ph.  
Wagner. XI. 382. — Verkehrs- und  
schriftsprache auf dem boden der  
örtlichen mundart. IX. 257-321.

Haag, Herr prof. — und die experi-  
mentalphonetik. Ernst A. Meyer.  
XI. 374. Erklärung v. Philipp Wag-  
ner. XI. 382.

Haase, M. rez. Ferdinand Töschel.  
Ratenzahl, ed. by D. B. Burley. XII.  
177. — b. v. Wilderbruch: Das edle  
blatt, ed. by Otto Stepmann. XII. 176.

l'habitation: Leçons de conversation  
française d'après le tableau de Hölzel.  
Fernand Herbert. rez. H. Comtot.  
X. 568.

Häcker, H. Was sagt Shakespeare? Ein  
schulbuchkenntnis des dichter-  
seiner selbst. rez. dr. Abbeck. VII. 20.

Hagen, Hugo: Neues aus Nürnberg.  
XII. 249. Bez. d. r. d. XII. 371.

Hagard, H. Editor Mr. Messin's —  
annotated by C. Grundmann and P.  
Roorda. rez. M. Krummacker. VII. 32.

HAGUENIS, E. Discours d'ouverture en  
cours de langue et de littérature fran-  
çaises modernes à l'université de  
Bordeaux. IX. 514.

Haivy, Ludovic: L'Albin. Constantin  
hrsg. L. Wespy. rez. H. Bornacker.  
XII. 372.

Clark Hall, John: Howells and the novel  
at Fausburg. rez. H. Victor. XI. 40.

Hall, R. Anleitung zum unterrichte  
der englischen sprache auf grund  
der anschauung für mädchenschulen.  
rez. M. Krummacker. VII. 563.

Hamburg-Altona: Neuphileten-  
verein. Bericht über die vereins-  
jahre 1896—1900 und 1900—1901.  
Julius Feller. VIII. 420. XI. rez.

Handelsbriefsteller, Deutsch-englisch  
—, John Montgomery rez. J. Com-  
VII. 439.

Handelsbrief, Der französische —, prof.  
R. Lœvera. rez. dr. dr. Vogt. XI.  
439. — Der französische — für  
schul- und privatgebrauch. prof. h.  
Lœvera. vgl. H. Comtot. X. 503.  
Der italienische — prof. R. Lœvera.  
rez. dr. F. Michel. X. 522.

Haugen, Dr. P.: Französische schule-  
bibliothek. (Schillers Teil. Ein  
spiel von Benedix. Bandix: dr.  
Wespy. rez. M. Krummacker. X.  
439.)

Barcoult, L. German for beginners.  
rez. Edla Freudenthal. VII. 161.

Harder, B. rez. dr. O. Boerner. Lehr-  
buch der französischen sprache. IX.  
426. — Fetter und Alschner, fran-

- französisches Übungsbuch für Mädchen-lyzeen und verwandte Anstalten. XI. 214. — Georg Weitzel: Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. X. 218.
- HARNISCH, DR. HEUSER, DR. KREISSER, THOMAS, ZERFFEL, die red. Die Lehrerin in Hessen-Nassau. VII. 60.
- HARNISCH, DR. A. und DR. A. DUCHESNE: Methodische französische Sprachschule. rez. M. *Procureur* XI. 553.
- HARNISCH, DR. A.: Zu Klingemanns Fünfte Jahr Übersetzungsaufgaben (VII. 263.). VII. 354.
- HARRISON, Beatrice: The Foxes, annotated by C. G. Harbord and P. Roorda. rez. M. *Krummacher*. IX. 349.
- HARTMANN, K. A. MARTIN: Wie haben sich die Lehrer der französischen Sprache in Deutschland zum Erlasse des französischen Elementarunterrichts (unseres Jahres) verhalten? vom 31. Juli d. J. betreffend Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax zu stellen? VII. 473. Zur Beurteilung der gegenwärtigen Verhältnisse. VIII. 119. Jahresberichte der deutschen Lehrerschaft für internationale Briefwechsel. X. 342. XI. 275. XII. 358.
- Zum sächsischen orthographischen Tag in Zwickau. XI. 382. Englische Rezitationen. XII. 191. Französische und englische Rezitationen. X. 260. Fremdsprachliche Rezitationen. X. 352. XI. 290. XII. 634. — Deutsche Zentralstelle für freundschaftliche Rezitationen. X. 574. — Zur Textgestaltung der Schulaufgaben des Lustspiels. *Mots de la Sphère* IX. 375. — rez. A. Neumann: Führer durch die Stadt Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon. X. 41.
- HARTIG, W. G.: Cours de grammaire française élémentaire. rez. Fr. *Haack*. IX. 558.
- Hasberg, dr. Ludwig: Französische und englische Lieder. rez. *Franz Isir* XI. 99. — Praktische phonetik im Klassenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des französischen. rez. dr. B. *Figgert*. XII. 479.
- HATCK, Ed.: Neu philologischer Provinzialverband Hessen-Nassau. XI. 24.
- Hauff, W.: Der schalk von Alexandria und seine sklavinnen. ed. by W. Kappmann. rez. *Franz Dörr*. X. 605.
- Haupt, ein der englischen Syntax. prof. dr. F. A. Wersloven. rez. *Kurt Reichel*. X. 115.
- Hebbel, Die Nibelungen. hrsg. dr. H. Graudig. rez. F. *Dörr*. X. 108. hrsg. v. A. Neumann. rez. dr. *Seibald Schwarz*. XI. 502.
- Hecker, O.: Il Piccolo Italiano. rez. F. *Michel*. X. 620.
- Herzka: Neues Lehr- und Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. dr. H. Rahn rez. A. *Stoeriko*. VII. 690.
- Heidig, Otto: Grammatik der ostfranzösischen Mundart des Tauberglandes und der nachbarlichen Dialekte. rez. H. *Jantzen*. VIII. 376.
- Heim, dr. Hans: Die orthographische Reform in Frankreich und in Deutschland. VIII. 507. Zur reform der französischen orthographie. X. 40. XII. 506. Zur reform der französischen orthographie u. syntax. VIII. 650. — Die reform der französischen syntax und orthographie. VIII. 397. 572. — rez. F. H. *Larnett*, Little Lord Hauterloy, hrsg. dr. A. *Stoeriko*. X. 416. — H. Gassiot: Stories from Waverley. hrsg. prof. J. Klarperich. XI. 45. — Chamber English history from the earliest to the present time. hrsg. A. v. Roden. XI. 43. — prof. dr. Karl *Ortens*. Die Leygues'sche reform der franzö-

- sachen syntax und orthographie und ihre berechnung. X. 300.
- Rein und Becker: Commercial German. rez. *dr. Vögl.* XII. 252.
- Reinrich, Paul. Französische grammregeln in versen für den schulgebrauch und den selbstunterricht. rez. *H. Fischer.* VII. 434.
- Reinze, A.: Latein und deutsch. rez. *dr. Sebald Schwarz.* XII. 565.
- Reinze, Die variationen im - und in der altsächsischen genesis. P. Pachaly. rez. *H. Jantzen.* VIII. 375.
- Reinze, A.: Abriss der griechischen und römischen mythologie. rez. *Paul Nerlich.* XI. 88. = Was muss der gebildete vom griechischen wissen? rez. *P. Nerlich.* IX. 179.
- Reinze, George. The easiest German reading for learners young and old. rez. *W. Fittor.* VII. 120.
- Reinze, dr. J. Readings on Shakespeare. rez. *A. Somerville Story.* X. 366.
- Reinze, Richard. Der erste englische fortbildungskursus für lehrer höherer schulen in Frankfurt a. M. XII. 550.
- Reinze, Ludwig. Deutsche aufsätze für die oberen klassen der höheren mädchenschulen. rez. *dr. K. Horn.* XII. 26.
- Reinze, G. A.: Bismarck Prince Charlie. hrg. v. J. Müllg. rez. *August Stormfeld.* XI. 554. = Both sides the border. hrg. K. Münster. rez. *August Stormfeld.* XI. 353. = In Freedom's Cause. hrg. P. Weissler. rez. *August Stormfeld.* XI. 354. = Wulf, the Saxon. hrg. R. Besser. rez. *August Stormfeld.* XI. 554.
- Reinze, G. Gertav. III. hauptversammlung des bayrischen neu-publologienverbands in München. märz 1904. XII. 241. = Das neue lehrprogramm für den unterricht in den neueren sprachen an den lehrerschulen Bayerns. IX. 485.
- Reinze, G. W. Vierton. K. E. The teaching of modern languages in our secondary schools. VIII. 134.
- Reinze, G. rez. dr. Richard Reinze: Folgt sich der unterricht im sprechen und schreiben fremder sprachen für die schule? VIII. 259. = Neue und ältere bahnen im sprachlichen unterricht. VIII. 280. = M. D. Berlin: Methode Berz pour l'enseignement des langues modernes. VIII. 252. = J. K. Sittene erziehung. übers. v. ph. Ed. Müller. VIII. 288. = Ph. K. Les langues vivantes parlées. VII. 352. = A. L. Die volksschul-erziehung im zeitalter der sozial-reform. VIII. 424. = L. v. M. Russisches übungsbuch. VIII. 44. = W. P. Zur schulverfassung. VIII. 288. = A. v. R. Die anwendung von bildern zu französischem und englischen sprechübungen. VII. 354.
- Reinze, Fernand. L'habitation, l'enseignement de conversation française d'après le tableau de H. L. rez. *H. Count.* X. 355. rez. *M. Procureur.* XI. 354.
- Reinze: Kleinere prosaschriften. hrg. Th. Matthias. rez. *Franz Derr.* X. 609.
- Reinze, Comte de: Journal d'un officier d'ordonnance. hrg. v. ph. dr. A. Krause. rez. *Otto Arndt.* VII. 30. rez. *S. Charlaty.* IX. 300.
- Reinze of English literature. ausgew. dr. Waldemar East. rez. *M. Krummacher.* VII. 531.
- Reinze, Jos. van. Zehn brüsseler kongress. IX. 507. = Internationaler kongress des belgischen mittleren unterrichts zu Brüssel. IX. 416.
- Reinze, Wilh. Gesammelte diktaturen. rez. *F. Derr.* XI. 101.

- Hassen-Nassau, Neuphilologischer provinzialverband —, *dr. Diehl*. IX. 230. X. 2-7. *Ed. Hauck*. XI. 204. *M. Schreier*. XII. 291. — Die reform in —, *dr. Harnisch* red. *Heuser, dr. Kresmer, Theisen, Zergibel*. VII. 60. d. red. X. 60. *Zernibel & red.* VII. 277.
- Heyl, Zweiter französischer fortbildungskursus für lehrer höherer schulen in Frankfurt a. M. XII. 166.
- Hilfsbücher für den unterricht der englischen sprache. *dr. K. Meier* und *dr. E. Assmann*. rez. *J. Caro*. XII. 98. rez. *E. Nader*. IX. 581. rez. *dr. H. Schmidt*. VIII. 501. rez. *Ph. Wagner*. XI. 157.
- Hilfsbuch für den französischen unterricht in den oberen klassen. *dr. E. Grötkch*. rez. *O. Schulze*. XII. 435.
- Hilfsbuch zu Lessing. R. Franz. rez. *Sebald Schwarz*. XI. 502.
- Hitz, Charles. Beobachtungen eines auslanders in deutschen schulen. XI. 696.
- Hützel der Mauer. rez. *K. Horn*. VIII. 159.
- Huxer, M. Einiges über fernkurse. IX. 117.
- Histoire de la civilisation en France. Raubaud. hrsg. prof. *dr. H. Müller*. rez. *S. Charloty*. XI. 88. rez. *Kurt Reichel*. XI. 345.
- Histoire de France. hrsg. *dr. Heinrich Gade*. rez. *S. Charloty*. XI. 91.
- Histoire de France depuis l'avènement des Capétiens jusqu'à la fin des Valois. 987—1589. hrsg. *dr. H. Gade*. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 307.
- Histoire de la guerre franco-allemande. General Niox. hrsg. *H. Bretschneider*. rez. *S. Charloty*. XI. 90.
- Histoire de la littérature française. Complément de l'histoire de la littérature française. E. E. B. Lacombé. rez. *H. Bornecque*. VIII. 494.
- History of England. Macaulay. erbl. *dr. J. Meßert*. rez. *E. Nader*. XI. 537.
- HOFEMANN, Hugo. Die schlesische mundart. VII. 281. 477. 643.
- Hoffmann, Hugo. Die lautwissenschaft und ihre verwendung beim muttersprachlichen unterricht in der schule. rez. *dr. B. Eggert*. XII. 483.
- Hörer, G. Ein wort für die methode Gouin. VII. 541. 612. 708.
- HÖRNE, FRIEDRICH: Bemerkungen über einen winteraufenthalt in Grenoble. XII. 273.
- Hölzelbild. Ein neues —, *Franz Dörr*. VII. 63.
- Hölzel. Conversation française sur les tableaux de —. L. Gouin et J. Sebastianek. rez. *H. Cointot*. X. 559. rez. *H. Piria*. X. 614. L'Estimation. Leçons de conversation française d'après le tableau de —. Ferdinand Herbert. rez. *H. Cointot*. X. 558. rez. *M. Procureur*. XI. 552.
- Hölzels bilder: Anschauungsunterricht im englischen mit benutzung von —. —n. *dr. Edmund Wilke*. rez. *A. Sommerville Story*. X. 363.
- Hölzel's Picture, the dwelling. Lessons in English conversation after — — K. Bowen and C. M. Schnell. rez. *A. Sommerville Story*. X. 362.
- Hölzels wandbilder für den anschauungsunterricht. rez. *Franz Dörr*. X. 611.
- Hölzelsche wandbilder. Englisches wörterverzeichnis zu den n. n. F. Koch. rez. *F. J. Curtis*. X. 500. Erläuterung der n. die „wohnung“ und „View of London.“ Wdh. Kasten. rez. *F. J. Curtis*. XI. 160.
- Französisches wörterverzeichnis zu den n. n. F. Koch. rez. *dr. B. Eggert*. XI. 47.
- HOMANS, WILHELM: Fielding und die verhältnisse seiner zeit. VIII. 321. 385.

- Hommes illustres de la France. hrg. dr. H. Flischel. rez. *S. Charloty*. XI. 392.
- Hopier, George. Wellington. hrg. dr. August Sturmfels. rez. *M. Abt*. XII. 431.
- Hope, Ascott R.: An Emigrant Boy's story. ed. dr. J. Klapperich. rez. *A. Sommerville Story*. X. 364. — Young England. hrg. dr. J. Klapperich. rez. *A. Sommerville Story*. X. 364. — Sister Mary or A year of my boyhood. hrg. dr. J. Klapperich. rez. *dr. J. Block*. XI. 489.
- Hous, die KALL. Ein Vortrag zur Beurteilung des Wertes der Übersetzung aus dem deutschen in die fremden Sprachen. IX. 115. — rez.: A. Dandlet: Le petit Chose. hrg. dr. G. Balke. XI. 222. — Hedwig House: Deutsche Aufsätze für die obersten Klassen der höheren Mädchenschulen. XII. 26. — Hinter der Mauer. VIII. 159. — R. Lehmann: Erziehung und Erzieher. IX. 157.
- Hörner, Dr. Über den stand des englischen — des französischen — unterrichts an den sächsischen gymnasia, realgymnasia und realschulen. XII. 604, 462.
- Hospitieren in französischen schulen. *J. Caro*. IX. 256. *W. Victor*. IX. 120.
- Hubert, dr. B.: Ier französische unterricht nach der analytisch-direkten methode und nach den preussischen bestimmungen über das mädchenschulwesen vom 31. Mai 94. rez. *Franz Dürr*. VII. 100.
- Hutscher, J. De l'enseignement des langues vivantes. rez. *H. Klinghardt*. VIII. 425.
- Hutchins, Shakespeare und das zweirad. XI. 635.
- Hugh, Emil: Die romanischen strophen in der dichtung deutscher romantiker. rez. *Schuld Schwarz*. XI. 501.
- Hugo, Victor. Gedichte (auswahl) hrg. K. A. M. Hartmann. rez. *H. Dürr*. X. 613. — Barnabé. hrg. Victor Benecke. rez. *S. Charloty*. IX. 299. — Préface de Cromwell. hrg. dr. O. Weissstels. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 434.
- Hugo, Victor. Anna Brannenmann. X. 453. Berichtzung. 576.
- de Hugo a Mestré, Michel Jauffret. rez. *G. Ott*. XI. 478.
- Idiotikon. Ein rätomanisches — *Gilbert Bloch*. XII. 190.
- Impfeschritte, L.: Edinburgh summer school of modern languages and conference on modern language teaching. VII. 114.
- Immermann, Der Oberhof. hrg. dr. H. Machna. rez. *dr. Friedrich Botte*. X. 185.
- Imparfait et passé défini. *Paul Hüny*. XI. 374.
- Imparfait oder passé défini? *J. B. Jahn*. X. 629.
- Imparfait und passé défini. *dr. K. Manjer*. XI. 125.
- Imparfait und passé défini. Die grammatische darstellung des — — — *A. Ducotterd*. XI. 192. Dazu *Stenhagen*. Zur frage von — — — in mehreren französischen. XI. 341. Erweiterung v. *Ducotterd*. XI. 375. Bemerkung v. *W. Victor*. XI. 373. — Du passé défini und das imparfait. In subjunctif v. *Alfred Stenhagen*. XI. 111. Bemerkung v. *Ducotterd*. XI. 139. Antwort v. *Stenhagen*. XI. 272. Bemerkung der red. XII. 566.
- Infantia. Beiträge zur lehre vom gebrauch des — — im neuhochdeutschen auf historischer grundlage. Merkes. rez. *dr. Friedrich Botte*. X. 187.
- Internationaler briefwechsel v. d. red. VIII. 639. *W. Victor*. IX. 189. Erfahrungen im — —. *F. Baumann*.

- VIII. 337. — Jahresberichte der deutschen zentralstelle für — — — prof. K. A. M. Hartmann. X. 319. XI. 275. XII. 358.
- Internationaler kongress des belgischen mittleren unterrichts zu Brüssel. *Jos. van Herp*. IX. 416.
- Internationaler kongress für fremdsprachlichen unterricht zu Paris. Juni 1900. *E. v. Loev*. IX. 215. 289. 337. Berichtzung v. *Paul Passy*. IX. 417. Korrekturen. IX. 478.
- Internationaler schülerbriefwechsel *M. F. Mann*. VII. 232. 252. — *Karl Markschffel*. rez. *Bruno Röttgers*. XII. 491.
- Irving, Washington: The Alhambra. hrsg. prof. dr. C. Th. Lion. rez. *dr. J. Block*. XI. 486.
- Italiana. Corso pratico di lingua — per le scuole tedesche. L. Donati. rez. *E. Tappolet*. XI. 102.
- Italo-esp. Lezioni —. A. Scarparello. rez. *dr. F. Michel*. X. 617.
- Itano, Il Piccolo —. O. Hacker. rez. *dr. F. Michel*. X. 620.
- Italienische Briefe. Breitinger-Pizzo. rez. *dr. F. Michel*. X. 623.
- Italienische sprache. Betonungswörterbuch der — n—. dr. H. Sabersky. rez. *F. Michel*. X. 617. — Die kunst, sie — — schnell zu erlernen. Laurenz Fernasi. rez. *dr. F. Michel*. X. 617. — Methode Seithemann zur erlernung der — n—. hrsg. dr. C. Weber. rez. *dr. F. Michel*. X. 617.
- Italienischer familienbrief. prof. R. Lovera. rez. *dr. F. Michel*. X. 623.
- Italienische forienkurse in Venedig. *W. Victor*. VIII. 191.
- Italienischer handelsbrief. prof. R. Lovera. rez. *dr. F. Michel*. X. 623.
- Italienisches lehrbuch für höhere handels- und realschulen dr. Luigi Forte. rez. *dr. F. Michel*. X. 620.
- Italienisches neuphilologenblatt. *W. Victor*. IX. 123.
- Jacoby, dr. Spaziergänge durch Paris. rez. *dr. B. Eggert*. IX. 47.
- Jahn, J. B.: Imparfait oder passé défini? X. 433.
- Jahresbericht der deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel. prof. *dr. Martin Hartmann*. X. 342. XI. 275. XII. 358.
- Jahresbericht des neuphilologischen vereins Elberfeld-Barmen. *dr. Lotzsch*. X. 299. IX. 27. — *König, O. F. Schmidt*. VII. 100. IX. 152. *dr. Jungbluth*. X. 361. XI. 344.
- Jahresbericht des vereins für neuphilologie in Halle. *dr. v. Scholten*. X. 399.
- Jahrestag, 10. — der assistant masters' association. *H. P. Junker*. X. 121.
- Jahresversammlung der modern language association. *W. Victor*. VIII. 637.
- Jansen, dr. Hubert: Masse, gewichte, monzen in Deutschland, Österreich, der Schweiz, England, Nordamerika, Frankreich und Belgien. rez. *dr. B. Eggert*. X. 505.
- Jastres, H.: rez. R. Fischer: Zu den kunstformen des mittellalterlichen epis. VIII. 436. — E. Gattliger. Die lyrik Lydgates. VIII. 434. — O. Hölz. Grammatik der ostfränkischen mundart des Taunusgrundes und der nachbarmundarten. VIII. 376. — G. M. Kühner. Die deutschen im sprichwort. VIII. 374. — K. Lueck. Untersuchungen zur englischen lautgeschichte. IX. 236. — Parlaty. De variation im Heland und in der alt-sächsischen Genes's. VIII. 375. — H. Pestur: George Crabbe. Eine würdigung seiner werke. VIII. 437. — J. Schipper. K. Lueck. A. Pogatscher. R. Fischer. Wieder beiträge zur englischen philologie. VIII. 434. — Eduard Sievers: Abriss der angelsächsischen grammatik. VII. 395.

- R. A. Snell: The stage-quarrel between Ben Jonson and the so called precaters. Hrg. v. E. Kobbang. VIII. 372. — W. Streitberg: Gothicisches elementarbuch. VII. 534. — Frautmann: Baurer Beiträge zur anglistik. VIII. 377. XI. 543. — O. Weise: Syntax der altenburger mundart. VII. 376. — F. Wallmann: Über politisch-satyrische gedichte aus der schottischen reformationzeit. VIII. 435. — E. Zupitza: Die germanischen gutturale. IX. 236.
- Jantzen, dr. H. Dichtungen aus mittelhochdeutscher frühzeit. rez. *F. Dörr*. X. 408.
- Japan, Phonetisches aus —. *W. Victor*. X. 452.
- Jena, Ferienkurse in . X. 194. — Ferienkurse in Greifswald. — und Marburg. *W. Victor*. IX. 192.
- Jerome, K. Jerome: Three men on the bunuel. hrg. v. dr. Fritz Kriete. rez. *A. Sammerville Story*. X. 364.
- Jespersen, Otto: The England and America Reader. Noter til the E. and A. Reader. rez. *H. Klinghardt*. XII. 496. — Fonetik, en systematisk fremstilling af heron om sproglyd. rez. *H. Klinghardt*. VIII. 145. — Kortfattet engelsk grammatik for taleog-skriftsproget. rez. *M. Krummacker*. VII. 440. — Sprogundervisning. rez. *H. Klinghardt*. XI. 303.
- Jespersen, O. og Chr. Saramo: Engelsk begynderbog. rez. *M. Krummacker*. VII. 440.
- Jordan, Materialien für die unterrichtliche behandlung der Holzschen wanderbilder. rez. *Franz Dörr*. X. 811.
- Jouffret, Michel: De Hugo à Mistral. rez. *A. G. Ott*. XI. 478.
- Jouffrets recitation. *Edmund Gündel*. VIII. 99.
- Jugendchriften. *Franz Dörr*. VIII. 508. — Engische und deutsche lektüre. *W. Victor*. VII. 725.
- Jesuitat in, om Jahresbericht des neuphilologischen vereins zu köln. X. 301. XI. 344.
- Junker, dr. H. P. Erklärung über die kritik des Herrn Heckerling von Junkers „Grundriss der literarischen Litteraturgeschichte.“ VII. 417. — 10. Jahrestag der Assistant Master's Association. IX. 121. — Neuersprachen in England. IX. 63. — Reformen im höheren schulwesen Frankreichs. VIII. 625. — rez. *M. le baron de Barante: Histoire de Jeanne d'Arc*. hrg. prof. dr. H. Müller. X. 428. — Contes et nouvelles modernes. hrg. J. Dörr. X. 430. — Contes contemporains (Theuret, France, Loti, Sardou, Zola. hrg. dr. J. Hengestach. X. 439. — François Coppée: Œuvres. hrg. prof. dr. Karl Sachs. X. 429. — Emile Deschamps: Les trois petits moussquetaires. hrg. dr. R. Kron. X. 42. — Gabriel Ferry: Contes choisis. hrg. dr. J. Perronne. X. 420. — Louis Figuer: Scenes et tableaux de la nature. hrg. prof. dr. W. Klingelöffel und prof. dr. J. Leckel. X. 426. — Camille Flammarion: Lectures choisies. hrg. dr. W. Lüsser. X. 425. — Eugène Fromentin: Un été dans le Sahara. hrg. dr. G. Nölle. X. 427. — Histoire de la révolution française. hrg. prof. dr. F. J. Wershoven. X. 428. — Victor Hugo: Poésie de Cromwell. hrg. dr. O. Wesselsfeld. X. 434. — Maitres Conteurs: Daudet, Claretie, Maupassant, Coppée, Lemaître. hrg. dr. J. Hengestach. X. 431. — Lettres françaises. hrg. dr. F. Engwer. X. 434. — Œuvres françaises depuis la révolution jusqu'à nos

- hrg. dr. Th. Engwer. X. 431.  
 Pigeonneau Histoire du  
 de la France. hrg. dr. W.  
 X. 428. — Rosset La guerre  
 1870—71. hrg. prof.  
 X. 428. — Edouard  
 Sites et paysages historiques.  
 dr. dr. Hellmers. X. 427.  
 Steinerwald. Übersetzung der  
 torialaufgaben aus der fran-  
 zen und englischen sprache an  
 amantischen gymnasien, real-  
 ssen und realschulen Bayerns.  
 Theatre moderne. hrg. dr.  
 n. X. 434. — La vie de college  
 nee. hrg. prof. dr. Wershoven  
 Keesebiter. X. 430.  
 W., Deutsche mundartliche  
 gen. rez. dr. F. Bothe. X. 186.  
 Sweet und die deutsche reform.  
 X. 418.  
 de. Zweite englische — II.  
 X. 65.  
 Otto, Kurzer lehrgang der  
 en sprache. rez. J. Caro  
 138. — Kurzer lehrgang der  
 en sprache mit besonderer  
 sichtigung der konversation.  
 Caro. VII. 134.  
 Wilhelm, Erläuterung der U-  
 en bilder „Die wohnung“ und  
 of London.“ rez. F. J. Curtis  
 O.  
 nische korrespondenz, Wörter-  
 n — in deutscher, fran-  
 er, englischer, italienischer  
 anischer sprache. Otto Kistner.  
 rez. dr. Voigt. XII. 252.  
 L., English Fairy Tales. rez.  
 ummacher. VII. 638.  
 prof. dr. L., Ein jahr in Eng-  
 rez. Franz Dürr. XI. 37. —  
 ch der englischen sprache.  
 rez. F. R. Krüger. XI. 505.  
 Shakespeare. rez. W. Victor. IX. 239.  
 Kestee, Philr. Fendissam, Deutsch-  
 amerikansch. IX. 577.  
 Kiel, Fortbildungskurse in —. Red.  
 XI. 128.  
 King's College, kurse für ausländerin-  
 nen in —. London. X. 512.  
 Kipling, Rudyard, 4 erzählungen. hrg.  
 dr. J. Ellinger. rez. dr. August  
 Sturmfels. XII. 492. — Three Mow-  
 gli Stories. hrg. Eduard Sokoll. rez.  
 dr. A. Sturmfels. XII. 492. — Stories  
 from the Jungle Book. hrg. dr. E.  
 Dahler. rez. dr. A. Sturmfels. XII.  
 492. — In the far east. hrg. prof.  
 dr. K. Feyerabend. rez. dr. A. Sturm-  
 fels. XII. 445.  
 Kipling's Jungle Book, Ein druckfehler  
 in —. E. Riedel. XII. 61.  
 Kircaner-Taubenspeck, Englische ge-  
 dichte. rez. dr. W. Ellmer. XI. 358.  
 Kistner, Otto, Wörterbuch der kauf-  
 männischen korrespondenz in deut-  
 scher, französischer, englischer, ita-  
 lienischer und spanischer sprache.  
 rez. dr. dr. Voigt. XII. 252.  
 Klärung, vgl. dr. Konrad Meier.  
 Klarstellung, vgl. M. Goldschmidt.  
 Klassisch, Die —en schuldrainon. A.  
 Wohlthat. rez. dr. Sebald Schwarz.  
 XI. 501.  
 Kruis, prof. Jos., Aufenthalt im aus-  
 land. X. 194. — Die tolérances. X.  
 511. XI. 316.  
 Kuzvatansk, Jell., rez. H. G. Barts, De  
 brandende kwestie van de opleiding  
 der leeraren in de moderne talen.  
 X. 367. — J. Leopold, Niederländische  
 sprachlehre für Deutsche. X. 368. —  
 T. G. G. Valette, Nouvelle grammaire  
 néerlandaise. X. 369.  
 Kuznetsov, Fr., Die lekturatsfrage.  
 X. 389. — Ein neues franzos. lese-  
 buch für obere klassen. XI. 384.

KLINGHARDT, H., Die Akademie und die reform der französischen grammatik VIII. 632. — <sup>3</sup> Aufenthalt im Ausland VII. 64. — Entwurf zu einem lehrplan für den französischen unterricht an realgymnasien. IX. 122. — Etwa  $\frac{1}{2}$  jahr übersetzungsübungen. VII. 203. Bemerkung von dr. A. Harnisch. VII. 384. — Die frequenz der französischen universitäten. X. 193. — L'idée de mutualité et de solidarité en France. X. 309. Montpellier als studienaufenthalt XI. 78. — Nouvelle organisation de l'enseignement secondaire en France. IX. 639. — Das particip passé vor 100 jahren. VIII. 332. — Die reform der höheren schule in Frankreich, insbesondere die reform der neu-sprachlichen unterrichtsmethode. X. 369. Reform des neu-sprachlichen unterrichts in Sandkurst und Woolwich. X. 374. Die reform in Schweden. X. 572. — Stummhaftes H. IX. 85. — Das tempus der erzählung in unserm französischen unterricht. XII. 311. — Vorsicht! VIII. 615. — rez. Otto Anderssen, Engelsk litteratur i udvalg for gymnasiet overste klasse. A short history of English literature. XII. 623. — K. Brekke og Aug. Western, Udvalg af engelske forfattere. XII. 623. — Chr. Eidam, Über gymnasialreform und die reihenfolge der fremden sprachen beim unterricht. VIII. 350. — Edmund Franke, Französische stilistik. VII. 515. — J. Hübscher, De l'enseignement des langues vivantes. VIII. 425. Otto Jespersen, The England and America reader. Notes to the England and America reader. XII. 406. Fonetik, en systematisk fremstilling af lyden om sproglyl. VIII. 144. Sprogundervisning. XI. 308. — C. Klöpfer, Bei-

träge zur französischen stilistik. VI. 514. — Jules Michelet, Tableau de la France. VII. 517. — Ph. Paturel, Ausführliche grammatik der französischen sprache. VII. 521. — L. Quétel, Französische aussprache und sprachfertigkeit. VIII. 105. — Von einem Scholman, Zukunfts-gymnasium und oberlehrerstand. VIII. 44. — M. Walter, Die reform des neu-sprachlichen unterrichts auf schule und universität. (Nachwort v. Voss.) IX. 23. — K. Wehrmann, Weiter methodenkünster im neu-sprachlichen unterricht. VIII. 348. Erwiderung v. Wehrmann. IX. 54. Antwort v. Klinghardt. IX. 58. — A. Winkler, Hat die analytisch-didaktische methode die lehrerschaft befriedigt? VI. 516. Erwiderung v. Winkler. VII. 141. Antwort v. H. Klinghardt. VII. 143. Paul Wohlfeil, Fortschritt um die neu-sprachliche unterrichtsmethode. IX. 168. Erklärung des v. Wohlfeil. IX. 383. Erwiderung v. Wohlfeil. IX. 434. Antwort v. Klinghardt. IX. 440. — C. H. Zornig, Die formalbildung des französischen reitworts. VIII. 42.

Klöpfer, Clemens, Beiträge zur französischen stilistik. rez. H. Klinghardt. VII. 514.

Klopetsch, Oden. hrsg. R. Wilhelm. rez. Franz Dörr. X. 607.

Klassmann, dr. R., Systematisches verzeichniss der abhandlungen, welche in den schulzeitschriften vorkommen, an dem programm-tausch teilzunehmen. In den lehranstalten erschienen. st. rez. Franz Dörr. XII. 362.

Kitch, E., Jahresbericht des neuphologischen vereins Eberfeld-Barmen 1899. VIII. 29. — Leaving certificate examinations in Scotland. Sommer 1903. XII. 42.

- Knauth, dr. Karl, Chants pour les écoles. rez. *F. Dörr*. XI. 99.
- Knauch, Wilhelm, Französisches Lese- und Lehrbuch. rez. *Benno Rüttgers*. XII. 555. — Litterarisch-gesellige bestrebungen besonders der damen und ihr vorbild, sowie die frauenemanzipation in Frankreich während der ersten hälfte des siebzehnten jahrhds. rez. *F. Bothe*. VIII. 610.
- Knoke, Valma, Ein weg, der wirklich zum ziele führt. VIII. 284.
- Koch, F., Englisches wörterverzeichnis zu den Hölzelischen wandbildern. rez. *F. J. Curtiss*. X. 500. Entgegnung v. *Koch*. XI. 112. Reply. v. *Curtiss*. XI. 116. — Französisches wörterverzeichnis zu den Hölzelischen wandbildern. rez. *dr. B. Eggert*. XI. 147.
- Köckne, E., Einiges aus der praxis des französischen unterrichts. XI. 361. — Die gegner der reform und die neuen lehrpläne. XI. 239.
- Köcher, dr. E., und H. Runge, Lehr- und Lesebuch der englischen sprache. rez. *J. Caro*. XII. 98.
- Koken, dr. W., Französische sprechübungen an realanstalten. rez. *dr. B. Eggert*. VIII. 611.
- Köllmann, Aug. rez. *J. R. Seeley*. The expansion of England. brg. *dr. Aug. Sturmfels*.
- Köln, Englisches seminar an der handelshochschule in —. *W. Viktor*. XI. 313.
- Kölner neuphilologentag. *W. Viktor*. XII. 126. 192.
- Köln, 11. deutscher neuphilologentag in —. XI. 574. — Die verhandlungen des 11. deutschen neuphilologentags zu —. *E. Ahnert*. XII. 193. Bemerkung v. d. red. XII. 640. — Neuphilologischer verein in —, Jahresberichte. *dr. Jungbluth*. X. 301. XI. 344. *O. F. Schmidt*. VII. 190. VIII. 143. IX. 152. — Neuphilologenverein in —, Vortrag des herrn dir. dr. Ziehen, Der frankfurter lehrplan und seine stellung innerhalb der schulreform-bestrebungen. *O. F. Schmidt*. VII. 589.
- Kongress, Zum Brüsseler —. *Scharff. Jon. von Herp. W. Viktor*. IX. 507. — Internationaler — für fremdsprachlichen unterricht in Paris. *M. E. Loro*. IX. 338. Berichtigung v. *Paul Passy*. IX. 447. — Pädagogische —e in Paris. *Lorens Pöry*. VIII. 188.
- Konjugationstabelle der schwierigsten verben der französischen sprache. *F. Lesuisse*, umgearb. v. *G. Beaujon*. rez. *A. Gundlach*. XII. 94.
- Konsonantenlänge im schwäbischen. *Karl Haag*. XI. 257. Erklärung v. *Th. Wagner*. XI. 582.
- Konversation, Wiederholungs- und übungsbuch der französischen —. *Ernst Pfohl*. rez. *M. Procureur*. XII. 488.
- Konversationsgrammatik, Englische —. *dr. Th. Gaspey*. bearb. *H. Runge*. rez. *J. Caro*. VII. 194. rez. *Ph. Wagner*. XI. 155.
- Konversationslesebuch, Englisches —. *Gaspey-Runge*. rez. *A. Sommerville Story*. X. 53.
- Kooistra, J., Sittliche erziehung. übers. v. *Pfarrer E. Müller*. rez. *G. Herberich*. VIII. 288.
- Koschnina, Mme, La faculté de Grenoble. XII. 288.
- Krause, A., Noch einmal zur gestaltung des textes von Sandeau's *Melle de la Seiglière*. X. 54.
- Krause, Arnold, A travers Paris. rez. *A. Gundlach*. VIII. 366.
- Krauses Deutsche grammatik für ausländer. *Norger*. rez. *dr. Friedrich Bothe*. XII. 564.
- Kresaner, Adolf, Récits d'auteurs modernes. rez. *Otto Arndt*. VII. 271.

- Krize, dr. Fritz, Sammlung französischer gedichte. rez. dr. H. Schmidt. X. 422.
- Krollik, M., Cartes modernes. rez. S. Charléty. IX. 300.
- Kron, R., English daily life. rez. dr. A. Wörner. IX. 428. — English letter writer. rez. A. Sommerville. X. 52. — En France. rez. Henri Bornecque. IX. 48. — Guide épistolaire. rez. dr. B. Eggert. X. 483. — Die methode Gouin. rez. dr. B. Eggert. IX. 47. — Stoffe zu französischen sprachübungen über die vorgänge und verhältnisse des wirklichen lebens. rez. dr. B. Eggert. X. 493. — Zur verwertung der bildlichen anschauung im neu-sprachlichen unterricht. rez. dr. Ernst Pöschel. VII. 433.
- Krons Petit Parisien. M. Goldschmidt. VII. 59. Zur klarstellung v. Kron. VII. 206. Erklärung v. Goldschmidt. VII. 384.
- Kron, R., Französischer lektürekanon. X. 133.
- Kučka, F. R. rez. G. Dubislav und P. Boek, Methodischer lehrgang der englischen sprache für höhere lehranstalten. XI. 530. — dr. L. Kellner, Lehrbuch der englischen sprache für mädchenlyzeen. IX. 539. — dr. E. Nador und dr. A. Würzner, Englisches lesebuch für mädchenlyzeen und andere höhere tüchterschulen. XI. 536. — L. Sevin, Elementarbuch der engl. sprache. XI. 533.
- Kukkon, G., Zur aussprache von Oats. IX. 512.
- Krüger, dr. Gustav, Schwierigkeiten des englischen. rez. M. Krummacker. VII. 267.
- Krüger, Richard, und Albert Trettin, Lehrbuch der englischen sprache. rez. J. Caro. XII. 98.
- Krummacker, M., Englische letters. VIII. 576. — rez. L. Alcorn, Good wives. hrsg. prof. dr. A. H. ... VII. 531. Berichtigungen und sätze. VII. 624. — Little men hrsg. Alf. Mohrlutter. IX. 545. — Ataley Voces populi. annotated by C. Grandhoul and P. Roerla. VII. 52. — E. H. Barnstorf and J. Schmitz, English reading-book for German pupils. VII. 697. — M. Besant & J. Rice, 'Twas in Trafalgar's bay hrsg. G. Opitz. IX. 546. — Bilder tafern für den unterricht im englischen mit text und wörterverzeichnis hrsg. Thora Goldschmidt. VII. 500. — K. Bowen & C. M. Schnell, Englische sprachlehre im anschluss an C. Towers-Clear lessons in English conversation. VII. 440. — M. E. Braddon, The Christmas holidays. hrsg. K. Erhardt. IX. 546. — M. Brassey, A voyage in the sunbeam. VII. 500. British eloquence. hrsg. prof. Wershoven. VII. 531. — J. Bube, Erstes englisches lesebuch. VII. 697. — J. McCarthy, English literature in the reign of Queen Victoria. VII. 529. — Characters of English literature for the use of schools. hrsg. dr. A. Mensch. IX. 544. — Dent's first French book by S. Alge and Walter Rippmann. VII. 592. — Ch. Dickens, Three christmas stories. hrsg. H. Conrad. IX. 546. — England and the English bearb. v. F. J. Wershoven. VII. 41. — Englische parlamentsreden. hrsg. v. Halbauer. X. 439. — J. H. Evans, The story of a short life. hrsg. A. Müller. IX. 545. Berichtigung. IX. 626. — Fielding, Tom Thumb. hrsg. F. Lindner. X. 435. — Foliolet forenings kommentarer til nyere litteratur. I. W. M. Thackeray.

Book of Snobs. VII. 702. — E. A. Freemant, The history of the norman conquest. hrg. F. Glauning. X. 439. — Mrs. Gaskell, Cranford. hrg. v. J. Schmidt. VII. 40. — M. Gatty, Parables from nature. hrg. dr. A. Möller. VII. 40. — Great English women. bearb. v. prof. Werschoven. VII. 531. — H. R. Haggard, Mr Meeson's Will. VII. 39. — R. Hall, Anleitung zum unterricht in der englischen sprache auf grund der anschauung, für mädchen-schulen. VII. 523. — dr. Ph. Hangen, Englische übungsbibliothek. (Schil-lers Teil. Ein lustspiel v. Benedix, Benedix' dr. Wespe). X. 420. — E. Harradon, The Fowler. annotated by C. Grundhond and P. Roorda. IX. 544. — The heroes of English literature. hrg. dr. W. Rost. VII. 531. — A history of English literature. bearb. v. K. Feyerabend. VII. 526. — Otto Jespersen, Kort-fattet engelsk grammatik for tale og skriftsprog. VII. 440. Engelsk legyenderb. VII. 440. — L. Kallner, English Fairy Tales. VII. 695. — dr. G. Krüger, Sæmferigheder des engelschen. VII. 267. — dr. H. Lewin, Zur englischen realienkunde: Fami-lien- und gesellschaftsleben. VII. 529. — K. Luch, Über die verwertung der lautgeschichte im englischen sprachunterricht. VII. 201. — C. Massey, God save the Queen. hrg. L. Fries. VII. 699. — Milton, Para-dise lost. I—VI. hrg. L. Spies. XII. 617. — M. Mittell, Der französische unterricht in der höheren mädchen-schule. VII. 696. — Poems for the schoolroom. ed. K. Grosch. XII. 617. — E. Regel, English letters. VII. 704. — W. Kippmann, The fairy tales of master Perrault. Eight

stories from Andersen. VII. 695. Hints on teaching French. VII. 592. — J. R. Seeley, The expansion of England. hrg. prof. G. Opitz. VII. 41. — Shakespeare Julius Cæsar. übers. v. Sellegel. hrg. dr. G. Schmidt. Macbeth. übers. v. F. Th. Vischer. hrg. prof. dr. H. Con-rad. X. 438. The tempest hrg. Albert Hamann. X. 437. hrg. v. O. Thiergen. X. 437. Berichtigung. X. 502. hrg. A. Wagner. X. 435. — Shelley, Epipsychidon und Adonais. hrg. R. Ackermann. X. 435. — Sheridan, The school for scandal hrg. v. L. Türkheim. VII. 42. — R. L. Stevenson, Across the plains and An inland voyage. hrg. J. El-linger. IX. 546. — Stories for the schoolroom. hrg. J. Bube. VII. 531. XII. 617. — The story of English literature. hrg. v. J. Bube. IX. 544. Berichtigung. IX. 626. — A. E. H. Swaen, A short history of English literature. IX. 544. — B. Teichmann, Englisch sprechen und denken. VII. 440. — Tennyson, Enoch Arden and lyrical poems. hrg. E. Doblin. XII. 618. Idylls of the king. hrg. v. A. Hamann. VII. 41. — Mark Twain, The adventures of Tom Sawyer. hrg. G. Krüger. IX. 515. — H. Wingerath, The intuitive English reader for beginners in German schools. VII. 440. — KREFFER, DR. GREGG M., Eine umfrage in Frankreich. VIII. 504. — KUFFNER, G. M., Die Deutschen im sprichwort. rez. H. Jantzen. VIII. 374. — KUGEL, DR. A., Ferienkurse in Marburg. XII. 614. — KUHFF, Ph., Les langues vivantes par-ties. 2. La méthode. rez. G. Her-berich. VIII. 352.

- Kreyss, Zur frage der vereinfachung der französischen syntax an deutschen schulen. X. 188.
- Kuhn, ROSSMANN, W. VICTOR, WALTER, F. DÖRR, Erklärung gegen den vorwurf des herrn überl. dr. Wohlfoil (der kampf um die neu sprachliche unterrichtsmethode), sie hätten sich der arroganz schuldig gemacht. IX. 127. Antwort v. Wohlfoil. IX. 254.
- Kühn, Französisches lesebuch. rez. dr. B. Eggert. X. 496.
- Kuhn, K. & R. Dietl, Französisches elementarbuch für latinslose reformschulen. rez. Henno Röttgers. XI. 556.
- Kühn, Mündliche und schriftliche übungen zu — a französischen lehrbüchern. W. Mackenroth. rez. dr. E. Eggert. X. 494. rez. dr. W. Elmer. XI. 207.
- Kultur- und literaturgeschichte. Sachbogen zur — —. W. Schaffter. VIII. 383.
- Kultur, Die literarische, politische und wirtschaftliche — der Franzosen in der lektüre und im freien sachunterricht. M. Löwisch. XII. 385.
- Kummer, K. F., Deutsche schulgrammatik für höhere mädchenschulen. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 496.
- Kunstformen des mittelalterlichen epos. R. Fischer. rez. H. Janßen. VIII. 436.
- Kurse für ausländinnen in King's College, London. X. 512.
- Kurz, Iselde, Die humanisten. ed. by A. Vögelin. rez. F. Dörr. X. 605.
- Kurze anzeigen. Franz Dörr. VIII. 115. 381.
- Lachenmaier, G., Elementarbuch der französischen sprache für die mittleren klassen höherer lehranstalten. rez. A. Gundlach. VIII. 364.
- Lacomblé, E. E. B., Histoire de la littérature française. Complément de l'histoire de la littérature française. rez. Henri Bornecque. VIII. 494.
- Lagarde, L., La clef de conversation française. rez. H. Bornecque. XI. 2. rez. dr. H. Schmidt. IX. 361.
- Lagarde, Louis et dr. Auguste M... A travers la vie pratique. rez. F. Procureur. XII. 486.
- Lamy, George, Voyage du Service en Paul à travers la France l'Amerique. ed. D. Devaux. rez. dr. H. Schmidt. X. 423.
- Lanfrey, La campagne de 1866-1871. hrsg. dr. Kähler. rez. H. Birn. I. 613.
- Lang, dr. Karl, Elemente der phonetik. rez. dr. B. Eggert. IX. 271.
- Lang, dr. Paul, rez. dr. B. Deutsch. L'enseignement des langues vivantes. VIII. 369. — Lucien, rez. et J. Schamanek, Description des tableaux d'enseignement d'Ed. H. rez. VIII. 369. — dr. E. Girard, Französische und englische vokabularien. VIII. 369. — dr. M. Seelz, Englisches vokabularium VIII. 369. Methodisch geordnetes französisches vokabularium zu den Hebräischen anschauungsbildern. VIII. 369. — Georg Stier, Causeries françaises VII. 34. Berichtigung v. Stier VII. 708.
- Langues vivantes, Congrès international des — —. G. Reichel. VII. 714. — De l'enseignement des — —, rapport présenté à l'assemblée générale des maîtres secondaires du Canton de Vaud. J. Häbicher. rez. H. Klinghardt. VIII. 425. L'enseignement des — — en Belgique. Julien Yvelon. VIII. 560. 600. IX. 601. — Etude comparée des — — d'origine germanique. I. Lois de modification de consonnes qui prouvent les mots

- chaisages du Néerlandais à l'Allemand et à l'Anglais. Julien Melon. rez. *F. N. Finck*. IX. 237. — Les — — parlées. 2. La mythologie. Ph. Kahlf. rez. *G. Herberich*. VIII. 352.
- Lanson, Gustave, L'université et la société moderne. rez. *A. G. Ott*. XI. 478.
- Latein und deutsch. A. Hemtze. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XII. 575.
- Lateinische syntax, Elemente der — mit berücksichtigung des französischen. H. Seeger. rez. *B. Hüttjers*. VII. 48.
- Laure, A., Mémoires d'un collègue. hrsg. R. C. Kakula. revu par J. Delge. rez. *H. Fürst*. X. 432. hrsg. v. K. Meier. rez. *H. Fürst*. X. 424. hrsg. prof. dr. E. Wölter. rez. *H. Bornecque*. XII. 371.
- Latte, Das französische des XIII. jahrh. nach dem zeugnis mittelalterlicher transskriptionen. *F. N. Finck*. IX. 385.
- Lauteauer, Englische — Ernst A. Meyer. rez. *Ph. Wagner*. XI. 430.
- Lautehre, Kleine — des neuhochdeutschen. G. R. Doelmann. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 39. Kleine des deutschen, französischen und englischen. Moritz Trautmann. rez. *dr. B. Eppert*. XII. 489.
- Lautehrft und lehrpläne. W. Victor. X. 386.
- Lauteschulung im französischen unterricht. dr. H. Schmidt. rez. *dr. E. Fritschel*. VII. 436.
- Lauteswissenschaft, Die — und ihre verwerthung beim muttersprachlichen unterricht in der schule. H. Hoffmann. rez. *dr. B. Eppert*. XII. 486.
- Lawler, D. and Th. H. Lacy, The school for daughters. hrsg. dr. K. Albrecht. rez. *Franz Börr*. XI. 101.
- Leaving certificate examinations in Schottland. Sommer 1903. *E. Kluth*. XII. 42.
- Lebrun, A., Quinze jours à Paris. hrsg. dr. Ph. Rossmann. rez. *S. Charlötty*. XI. 90.
- Leekey, W. E. H., English manners and conditions in the latter half of the XVIIIth century. hrsg. dr. H. Hoffmann. rez. *M. Fohl*. XII. 430.
- Lee, Sidney, W. Shakespeare. Übers. v. dr. R. Wulker. rez. *W. Victor*. IX. 232.
- Lehmann, Ernst, Lehr- und lesebuch der englischen sprache. rez. *J. Caro*. XII. 98.
- Lehmann, Rudolf, Erziehung und erzieher. rez. *dir. dr. K. Horn*. IX. 157.
- Lehrbuch der englischen sprache. dr. O. Boerner und dr. O. Thiergen bearb. prof. dr. O. Schoepke. rez. *J. Caro*. X. 447. — dasselbe. Richard Krüger und A. Trettn. rez. *J. Caro*. XII. 98. — prof. dr. F. Tendering. rez. *E. Nader*. IX. 556. — dr. W. Zimmermann. bearb. J. Gutersohn. rez. *J. Caro*. VII. 193.
- Lehrbuch, Kurzgefasstes — der engl. sprache. dr. R. Degenhardt. rez. *J. Caro*. VII. 190. — Oberstufe zum der englischen sprache. dr. O. Thiergen. bearb. dr. O. Schoepke. rez. *Kurt Reichel*. X. 115.
- der englischen sprache für handels-schulen. J. Fürjer und H. Heine. rez. *dir. dr. Voigt*. XII. 29. — F. Nebe und M. Moller. rez. *dir. dr. Voigt*. XII. 28.
- der englischen sprache für mädchen-schulen. Boerner und Thiergen. rez. *J. Caro*. VII. 194. — dr. L. Kellner. rez. *F. R. Krüger*. XI. 534. — dr. O. Thiergen. rez. *J. Caro*. VIII. 438.
- der englischen sprache für den schul- und privatunterricht. E. Collins. rez. *J. Caro*. X. 497.

- Lehrbuch der französischen sprache  
prof. dr. J. Bierbaum, rez. *A. Stoeriko* VII. 689. — O. Birner, rez. *Hauck*, X. 175. rez. *B. Harder*, IX. 426. rez. *M. Prohlus* VII. 123. — dr. O. Boerner und dr. F. Schmitz, rez. *M. Cointot*, XI. 351. — Rossmann und Schmidt, rez. *Benno Röttgers*, XII. 253. — G. Weitzenböck, rez. *A. Gundlach*, X. 47. rez. *O. Schulze*, XII. 179.
- Lehrbuch, Neues — der franz. sprache, A. Baumgartner und A. Zubernuhler, rez. *M. Prohlus*, XI. 617. — Oberstufe zum — der franz. sprache O. Birner, rez. *M. Prohlus* VII. 122.
- Lehrbuch der französischen sprache für bürgerschulen, H. Enkel, dr. Th. Klähr und H. Steinert, rez. dr. H. Schmidt, X. 304.
- Lehrbuch der französischen sprache für fortbildungs- und handelsschulen, dr. Börner und dr. Dinkler, rez. *H. Páris*, X. 614.
- Lehrbuch der französischen sprache für mädchenschulen, dr. Börner, rez. *H. Páris*, X. 614.
- Lehrbuch der franz. sprache für höhere mädchenschulen, G. Stör, rez. *A. Stoeriko*, VII. 693. — Georg Weitzenböck, rez. *Bertha Harder*, XI. 218.
- Lehrbücher, Die neu-sprachlichen — an den höheren lehranstalten Preussens im schuljahr 1897/98, *Georg Reichel*, VII. 385.
- Lehrer des englischen, Ein reichsinstitut für — — in London, *Franz Dörr*, VIII. 638.
- Lehrer der französischen sprache in Deutschland. Wie haben sich die — — — — zum erlasse des französischen unterrichtsministers Georges Leygues vom 31. juli d. j. betreffend vereinfachung des unterrichts in der französischen sprache zu stellen? *K. A. Martin Hartmann*, VIII. 473.
- Lehrgang, Kurzer — der englischen sprache, dr. O. Kares, rez. *J. Caro*, VIII. 438. — Kurzer — der englischen sprache für höhere lehranstalten, Dubislav und P. Riedel, rez. *F. R. Krüger*, XI. 530.
- Lehrgang der französischen sprache, X. Ducotterd und W. Mardier, rez. *Karl Rudolph*, XII. 182.
- Lehrgang der franz. sprache für Wimmer, rez. *A. Gundlach*, X. 47.
- Lehrgang der französischen sprache für die ersten drei jahre des französischen unterrichts an realschulen jeder art und an höheren handelschulen, dr. W. Ricken, rez. *A. Stoeriko*, VII. 690.
- Lehrgang der franz. sprache für realschulen und gymnasien, J. Feller und R. Alseher, rez. *Benno Röttgers*, XI. 557.
- Lehr- und lernbuch der französischen sprache, J. Pünjer, rez. *A. Stoeriko*, VII. 691.
- Lehr- und lernbuch der englischen sprache, E. H. Barnstorff, rez. *J. Caro*, VIII. 438. — prof. dr. J. Bierbaum, rez. *E. Nader*, IX. 555. — E. Lehmann, rez. *J. Caro*, XI. 98. — E. Köcher und H. Runge, rez. *J. Caro*, XII. 95. — Putzger und Hodgkinson, rez. *J. Caro*, VII. 193. VIII. 338. XII. 94. — Ph. Wagner, rez. *Kurt Reichel*, X. 115. — Englisch — — für höhere mädchen- und mittelschulen, prof. dr. R. Dammholz, rez. *J. Caro*, VIII. 458. — Englisch — — für oberklassen höherer lehranstalten, dr. H. Felsch, rez. *J. Caro*, VII. 194.
- Lehr- und lernbuch der englischen sprache für handelsschulen, J. Pünjer und H. Reine, rez. *J. Caro*, X. 496.

- Lehr- und lesebuch der französischen sprache. X. Ducotterd. rez. *Karl Rudolph*. XII. 182. — Hedtha. Neues — der französischen sprache für mädchen Schulen und verwandte anstalten. dr. H. Rahn. rez. *A. Storiko*. VII. 690.
- Lehr- und übungsbuch der deutschen sprache. E. Hartley. rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 311. — Methodisches — der englischen sprache. dr. E. Gölich. rez. *J. Caro*. VII. 193.
- Lehr- und übungsbuch der englischen sprache. J. C. N. Backhaus. rez. *J. Caro*. VII. 194.
- Lehr- und übungsbuch, Französisches — für gymnasien. dr. H. Bräumann. rez. *F. Baumann*. IX. 301.
- Lehrplan, Der deutsche — der höheren mädchen Schulen. B. Ritter. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 503.
- Lehrplan für den deutschen unterricht in den lateinösen unterklassen der dreiklassenschule. (R.-G. Dresden N.) rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 163.
- Lehrplan, Entwurf eines — für den französischen unterricht in sexta, quinta, quarta im anschluss an K. Kühns lehrbücher. Von den fachlehrern der Bockenheimer realschule. rez. *A. Rumbau*. VII. 43.
- Lehrplan, Der — der realschule zu Ems a. d. L. *F. Dörr*. XI. 124.
- Lehrpläne, Die neuen preussischen —; ein neuer steg der reform. IX. 314.
- Lehrprogramm, Das neue — für den unterricht in den neueren sprachen an den höheren schulen Bayerns. *G. Herberich*. IX. 408.
- Leipzig, 9. allgemeiner deutscher neuphilologentag — *W. Victor*. VIII. 126. — Die französische ausstellung auf dem neuphilologentag zu —. *Franz Dörr*. VIII. 127. — Verhandlungen des verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft. *E. Ahnert*. VIII. 193. Erläuterung und berichtigung v. *H. Klinghardt*. VIII. 445. Neuphilologische zentralbibliothek zu —, Bibliotheksordnung. IX. 312.
- Leitfaden der französischen sprache. Ph. Plattner. rez. *O. Schutze*. XII. 177.
- Leitritz, J., Altenglands unterrichts- und schulwesen. rez. *dr. Ernst Pischel*. VIII. 453.
- Lektoratsfrage. *Fr. Klincksieck*. X. 389.
- Lektorenfrage in Bayern. *H. Schneegans*. XII. 177.
- Lektüre, Die fremdsprachliche an den preussischen realschulen im schuljahr 1902/3. *dr. Broermann*. XI. 463. Berichtigung. XI. 576. Bemerkungen v. *F. Felsold*. XI. 637.
- Lektorenkanon, Französischer — — *dr. R. Kron*. X. 153. — An die herren mitarbeiter und interessenten des neusprachlichen — — a. XI. 640.
- Lektüreplan, Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise aufsteigenden — nach den beschlüssen des 10. neuphilologentags. *F. Unruh*. XII. 1.
- Lely, G., Oats-Watts. IX. 64.
- Lenz, dr. Dr., Aufenthalt im ausland. VII. 448.
- Lenz, Rudolf, Über ursprung und entwicklung der sprache. VIII. 449, 513, 577. IX. 1.
- Leopold, J., Niederländische sprachlehre für deutsche. rez. *Jul. Klegntjens*. X. 508.
- Leuchbuch für das erste schuljahr. v. A. Bruggemann. rez. *Theophil Fries*. IX. 425. — Deutsches — für handels- und realschulen. *E. Wolf & J. Ziehen*. rez. *dr. Friedrich Bothe*.

- IX, 374. — Englischcs — Gerlich, rez. *Th. Wagner*, XI, 154. — W. Viëtor und Fr. Dörr, rez. *dr. B. Eggert*, X, 503. — Englischcs Lesebuch für handelschulen. J. J. Sauer rez. *J. Curtia*, X, 501. — Englischcs — für höhere handels- und realschulen. Jr. A. Fischer und H. Schmidt, rez. *dr. H. Schmidt*, VIII, 496. — Englischcs — für mädchenschulen und andere höhere lehranstalten. dr. E. Nader & dr. Würtzner, rez. *F. R. Krüger*, XI, 536. Englischcs für die oberen klassen der höheren mädchenschulen. A. Oldert, rez. *J. Caro*, VII, 194. Englischcs — zur geschichte und länderkunde Grossbritanniens. C. Th. Lion & F. Hornemann, rez. *dr. H. Schmidt*, VIII, 498. Französisches — , Kühn, rez. *dr. B. Eggert*, X, 586. — Heint. Lüdecking, hrsg. H. Lüdecking, rez. *dr. Elfes*, VIII, 495. J. Bauer, A. Engler, dr. Th. Link, rez. *Benno Röttgers*, XI, 558. — Kleines französisches — für bürgerschulen. H. Enkel, dr. Th. Klabr und H. Steinert, rez. *dr. H. Schmidt*, X, 301. — Französisches — für mittlere klassen. H. Gassner und G. Werr, rez. *dr. Elfes*, VIII, 495. — Französisches für mittelschulen sowie für die mittelstufe der höheren schulen. H. H. Wingerath, rez. *dr. Elfes*, VIII, 495. Ein neues französisches — für obere klassen. *Fr. Klücker*, XI, 384. — Französisches mit konversationsübungen für mädchenschulen und andere weibliche bildungsanstalten. dr. E. Otto, bearb. H. Runge, rez. *A. Storriko*, VII, 688. — Italienisches — für höhere handels- und realschulen. dr. Luigi Porte, rez. *dr. F. Michel*, X, 620. — Spanisches — für höhere handels- und realschulen. dr. S. Grammont, rez. *J. M. Gálvez*, XII, 184. Lesen- und lehrbuch der englischen sprache. C. Th. Lion und F. Hornemann, rez. *dr. H. Schmidt*, VIII, 498. — Französisches — — W. Knorrb, rez. *Benno Röttgers*, XI, 555. Lesen- und übungsbuch der englischen sprache. dr. G. Dolislav und P. Bock, rez. *dr. H. Schmidt*, VIII, 497. Englischcs — dr. K. Meier und dr. B. Assmann, rez. *E. Nader*, IX, 551, rez. *dr. H. Schmidt*, VIII, 51. Lesefrüchte, zwei — W. Viëtor, XI, 575. Lesestücke und übungen zur einführung der syntax. E. Regel, rez. *Th. Wagner*, XI, 151. Lessing, Briefe und abhandlungen, hrsg. P. Iselin, rez. *F. Dörr*, X, 600. — Minna v. Barnhelm, ed. B. J. Walstenholm, rez. *F. Dörr*, VI, 553. Lessing, Hilfsbuch zu — R. Franz, rez. *dr. Sebald Schwarz*, XI, 561. Lesusse, F., Konjugationstabellen der schwierigsten verben der französischen sprache umgeath. v. G. Baumjnn, rez. *A. Gundlach*, XII, 14. Letter writer, English — dr. K. Kien, rez. *A. Sommerville Story*, X, 54. Lettres françaises, hrsg. dr. Th. Fregwer, rez. *dr. H. P. Junker*, X, 484. Lewin, dr. B., Zur englischen realkunde, familien- und gesellschaftsleben rez. *M. Krummacher*, VII, 529. Leggues, Die — sche reform der französischen syntax und orthographie und ihre berechtigung. dr. K. Gröns, rez. *dr. Hans Heim*, X, 360. Lezioni italiane. A. Scazzafato, rez. *dr. F. Michel*, X, 617. Lichtenbarger, H., la méthode directe et son application. XI, 56.

- Lieder, Französische und englische —. H. Fischer & A. Poller. — dr. Ludwig Hasberg rez. *Franz Dörr*. XI. 99. — 45 französische —. H. Witzel. rez. *F. Dörr*. XI. 99.
- Lindemann, dr., Rheinischer neuphilologentag in Düsseldorf. X. 221.
- Lindner, F., Die Stellung der neueren philologie an den universitäten und ihr verhältnis besonders zur klassischen philologie. VII. 361.
- Link, dr. Theodor, Französische repetitionsgrammatik für mittelschulen. rez. *F. Baumann*. IX. 307.
- Lion, C. Th. & F. Hornemann, Englisches lesebuch zur geschichte und länderkunde Grossbritanniens. — Lese- und lehrbuch der englischen sprache rez. *dr. H. Schmidt*. VIII. 498.
- Literature, English —. M. D. Berlitz. rez. *Ph. Wagner*. XI. 158. — Richard Garnett and Edmund Gosse. rez. *W. Victor*. XII. 249. — History of English —. dr. E. Penner. rez. *A. Sommerville Story*. X. 365. — A short history of English —. Otto Andersen. rez. *H. Klinghardt*. XII. 623. — The story of English —. drsg. J. Bube. rez. *A. Sommerville Story*. X. 366. Berichtigung IX. 626. — On certain aspects of recent English —. Robert Shindler. rez. *Ph. Wagner*. XI. 159.
- Litterarisch-gesellige bestrebungen, besonders der damen und ihr vorbild, sowie die frauenemanzipation in Frankreich während der ersten hälfte des siebzehnten jahrhunderts. W. Knörich. rez. *dr. Friedrich Bothe*. VIII. 610.
- Litterarische notizen. *Franz Dörr*. VII. 64. 203. 279. 381. 538. *W. Victor*. VII. 203. VIII. 192. X. 61. 510.
- Litteratur, Engelsk — udvalg for gymnasiets overste klasse. Otto Andersen. rez. *H. Klinghardt*. XII. 623. — Die entwicklungsgeschichte der französischen —. dr. E. Dannheisser. rez. *H. Bornecque*. XI. 452.
- Littérature française, Époques principales de la — —. hrsg. R. Ackermann. rez. *H. Püris*. VIII. 357. — Histoire résumée de la — —. P. Banderet. rez. *Henri Bornecque*. XII. 184. — Tableau de l'histoire de la — —. Max Fuchs. rez. *Henri Bornecque*. XII. 373. — Résumés pratiques de — —. Ch. Antoine. ed. dr. R. Eule. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 304. — Précis de — —. Bertha Schmidt. rez. *H. Püris*. X. 481.
- Liverpool, Vorlesungen über praktische phonetik in —. *W. Victor*. X. 575.
- Lloyd, R. J., On the acoustic analysis of spirate fricative consonants. VII. 488. — Glides between consonants in English. XII. 15. 65. 409. 577. — Modern language association. VII. 263. — rez. *F. J. Bierbaum*. History of the English language and literature from the earliest times until the present day, including the american literature VII. 25. — II. 1. Compendium of English literature. VII. 27. — German classical plays. translated by. E. Stankope Pearson. VII. 27. — dr. G. Wendt, England. Seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen. VII. 118.
- Lovv, E. v., Internationaler kongress für fremdsprachlichen unterricht zu Paris. juli 1900. IX. 215. 289. 357. Berichtigung v. *Paul Hany*. IX. 447. Nachträgliche korrekturen. IX. 478.
- Logemann, W. S., How to speak Dutch, or Dutch made easy for Englishmen. rez. *P. Dijkstra*. VII. 135.
- LOHMANN. rez. *Mme S. Gagnebin*. Socur

- Vie. hrsg. M. Altgelt. VIII. 360. — Prosper Mérimée: Colomba. hrsg. dr. Gg. Bachner. VIII. 352.
- London old and new. hrsg. prof. J. Kapperich. rez. M. Pöhl. XII. 433.
- Londoner ferienkurse 1905. XII. 575.
- Longfellow's Evangeline. Studien zu —. E. Stieper. IX. 15. 147. 193. 271. 467.
- Lorenz, dr. C., Alphabetische Zusammenstellung der französischen Verben, welche mit dem infinitiv mit *de* und *a* verbunden gebraucht werden. rez. dr. B. Eggert. VIII. 614.
- Lott, Pierre. Impressions de voyage. hrsg. M. Pfeiffer. rez. A. Gundlach. VIII. 367. — Le matelot hrsg. prof. dr. Gassner. rez. H. Cointot. IX. 622. — Pêcheur d'Islande. hrsg. dr. H. Engelmann. rez. dr. H. Schmidt. X. 305. — dasselbe hrsg. dr. Karl Reuschel. rez. H. Cointot. IX. 623.
- Lorenz, dr. F., Jahresbericht des neuphilologischen Vereins Eberfeld-Barmen. IX. 27. X. 299. — Die reduplication in der französischen Wortbildung. IX. 593.
- Lotsch, Fr., Exercices de style. rez. dr. B. Eggert. X. 357. — Grammaire française. rez. E. Tappolet. XII. 95. — Ce que l'on doit savoir du style français. rez. M. Procureur. XII. 485. — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. rez. dr. B. Eggert. X. 357.
- Lovera, Romeo, Corso di lingua francese a base intuitiva. rez. K. Rudolph. XII. 181. — Der italienische Familienbrief. rez. dr. P. Michel. X. 623. — Der französische Handelsbrief zum schul- und Privatgebrauch. rez. H. Cointot. X. 553. — Der französische Handelsbrief. rez. dr. dr. Voigt. XII. 439. — Der italienische Handelsbrief rez. dr. P. Michel. X. 623.
- Löwisch, M., Die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur in Frankreich in der Lektüre und im freien Sachunterricht. XII. 583.
- Löwisch, dr. M., Das Volksspiel im französischen Unterricht. rez. E. S. M. Wüchsen. X. 661.
- Lüdeking, Heinrich, Französisches Lesebuch. hrsg. v. Herrn Lüdeking. rez. dr. Elfas. VIII. 495.
- Lück, dr. Albrecht, Zentralblatt für schulfachliche Erklärung. II. Jahrgang. VII. 273. 375. 550. VIII. 72. IX. 247.
- Luer, A., Die Volksschuleraziehung im Zeitalter der Reform. rez. G. Herberich. VIII. 424.
- Lück, Karl, Bismarckdeutsch und altes Deutsch. XII. 345.
- Lück, Kar., Untersuchungen zur Lautgeschichte. rez. H. Jantzen. XI. 236. — Über die Verwertung der Lautgeschichte im englischen Sprachunterricht. rez. M. Krummacker. VII. 20.
- Lecky, J., University extension summer meeting in Cambridge. 1902. X. 63. — rez. Adolf Reusch, Ein Studienaufenthalt in England. X. 484.
- Lüttich, Ferienkursus in — und Upsala. W. Völkner. XI. 317.
- Lydgate, Die Lyrik —. E. Göttinger. rez. H. Jantzen. VIII. 434.
- Lyon, O., Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Aesthetische Erläuterungen für Schule und Haus. rez. dr. Sebald Schwarz. XII. 169.
- Macaulay, History of England. rez. dr. J. Meffert. rez. E. Nader. XI. 537. — Masterpieces. hrsg. Paul Lange. rez. E. Nader. XI. 542.

- McCarthy, Justin, English literature in the reign of Queen Victoria. rez. *M. Krummacker*. VII. 529.
- MAK, LORENY, Eine bemerkenswerte schüleraufführung. XII. 23.
- Mackay, D. and F. J. Curtis, First French book according to the „new“ method of teaching modern languages. rez. *F. Haack*. IX. 558.
- MAKEL, DR. E., Sprechübungen in Paris. XI. 127.
- Mackenroth, W., Mündliche und schriftliche übungen zu Kühns französ. lehrbüchern. rez. *dr. B. Eggert*. X. 494. rez. *dr. W. Ellmer*. XI. 207.
- MACLEAN, M. A., Present day education in Scotland. XI. 385.
- Mais de la Seiglière, Zur textgestaltung der schulausgaben des lustspiels. *K. A. M. Hartmann*. IX. 375. — Noch einmal zur gestaltung des textes. *A. Krause*. X. 54. — Die behandlung des textes von Sandeau's lustspiel in 3 verschiedenen schulausgaben. *dr. K. Meier*. VIII. 306.
- Maitres Conteurs. (Daudet, Claretie, Maupassant, Coppée, Lecomte). hrsg. *dr. S. Hengesbach*. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 430.
- Mahin, Henri, Un collegien de Paris. hrsg. *prof. B. Lade*. rez. *Kurt Reichel*. XI. 349.
- Malot, Hector, Remi et ses amis. ed. M. de G. Verrall. rez. *F. Dörr*. VII. 535. — Sans famille. hrsg. *prof. B. Lade*. rez. *F. Dörr*. VII. 122.
- MANGEB, DR. K., Imparfait und Passé défini. XI. 125.
- Margold, W., Friedrichs des tirossen dichtungens aus der zeit des siebenjährigen kriegs. VII. 625.
- Margold, W., Grammatik der französischen sprache für die obere stufe höherer lehranstalten. rez. *A. Gundlach*. XII. 93.
- MANN, DR. MAX, Aufenthalt im ausland. XI. 256. — Erklärung gegen *dr. Johannes Hertel*, Zum internationalen schülerbriefwechsel. IX. 318. Antwort v. *J. Hertel*. IX. 382. Zum internationalen schülerbriefwechsel. Beweisstücke. VII. 252.
- Manuel de conversation scolaire. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français. Gustave Schmidt. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 423.
- Marburg a. d. L., Ferienkurse in —. *dr. A. Kugel*. XII. 614. *W. Völter*. VIII. 191. — Ferienkurse in Großwald, Jena und —. *W. Völter*. IX. 192. — Ferienkurse in Oxford und —. v. d. red. XI. 64. — Ferienkurse in Oxford, Neuchâtel und —. *W. Völter*. VII. 208.
- Margall, Henri, 4 erzählungen aus «En pleine vie». hrsg. v. Benno Rüttgers. rez. *H. Bornecque*. XI. 434.
- Marguerite, P. et V., La désastre. hrsg. *H. Berni*. rez. *H. Färis*. VIII. 358. — Poum, aventures d'un petit garçon. hrsg. *dr. A. Mühlau*. rez. *Kurt Reichel*. XI. 345. — Strasbourg. hrsg. *dr. dr. Wasserzieher*. rez. *Kurt Reichel*. XI. 349.
- Markschell, Karl, Der internationale schülerbriefwechsel. rez. *Benno Rüttgers*. XII. 491.
- Marnitz, Ludwig von —. Russisches übungsbuch. rez. *G. Herberich*. VIII. 424.
- Marryat, Captain, The Children of the New Forest. annotated by L. Bykman and C. Voortman. rez. *August Sturmfeld*. XI. 357.
- Masse, gewichte und münzen in Deutschland, Oesterreich, der Schweiz, England, Nordamerika, Frankreich und Belgien. *dr. H. Jansen*. rez. *dr. B. Eggert*. X. 505.
- Massey, C., God save the Queen. hrsg. *dr. L. Fries*. rez. *dr. Krummacker*.

- VII. 699. — In the struggle of life  
Hrsg. dr. Alfred Harnisch. rez. *Wil-  
helm Nurobsky* XI. 222.
- Materialien für freie englische arbeiten.  
dr. E. Gierlich. rez. v. *A. Beyer*.  
VII. 270.
- Material der oberrealschulen und stu-  
dium der neueren sprachen. *W.  
Vötter*. VIII. 320.
- Maurmann, E., Grammatik der mund-  
art von Mühlheim a. d. Ruhr. rez.  
*dr. Friedr. Botha*. X. 186.
- Mecklenburger volksmund in Fritz  
Reuters schriften. C. F. Möller. rez.  
*dr. Friedr. Botha*. XII. 103.
- Meder, Franz, Erläuterungen zur fran-  
zösischen syntax. rez. *E. Stengel*.  
X. 43.
- Mediziner, Die vorbildung der — und  
der entwurf der neuen medizinischen  
prüfungserordnung. *W. Vötter*. VII.  
563.
- Mern, dr. Konrad, Alphonse Daudets  
Petit Chose als einföhrung in fran-  
zösisches schulleben. IX. 627. Ent-  
gegnung v. *dr. Rose*. X. 245. —  
Die behandlung des textes von San-  
drous lustspiel Melle de la Seigliere  
in drei verschiedenen schulausgaben.  
VIII. 305. — Bemerkungen zu einigen  
punkten der englischen grammatik.  
X. 241. — Bericht über das vierte  
geschäftsjahr des sächsischen neu-  
philologenverbandes. VIII. 545. —  
Bericht über die fünfte hauptver-  
sammlung des sächsischen neuphilolo-  
genverbandes. X. 406. — Bericht  
über einige sitzungen der neuphilolo-  
gischen sektionen auf der 46. ver-  
sammlung deutscher philologen und  
schulmänner IX. 494. 532. — Ent-  
gegnung auf dr. Löschhorns be-  
sprechung der von Meier verfassten  
schulgrammatik der engl. sprache in  
Rethwischs Jahresbericht (XIV. 1899.  
IX. 35.) und selbstsanzeige. VIII. 619.
- Zur Marung v. *Löschhorn*. IX. 71.  
Antwort v. *Meier*. IX. 248. Selbst-  
wort von *Löschhorn*. IX. 444. Er-  
widerung von *Meier*. IX. 445.
- Racine und Saint-Cyr. X. 10. 93.  
154. 261. 325. — Zentralstelle für  
schr. stellererklärung I Franzosen.  
VII. 54. 273. 374. 549. 606. VIII.  
116. 175 IX. 51. 184. 245. X. 32.  
XI. 105.
- Meier, dr. Konrad, Englische schul-  
grammatik. rez. *E. Nader*. IX. 551.  
rez. *dr. H. Schmidt*. VIII. 541.
- Meier, dr. K. und dr. Bruno Assmann,  
Englisches lese- und übungsbuch.  
rez. *E. Nader*. IX. 551. rez. *dr. H.  
Schmidt*. VIII. 541. — Hilfsblätter  
für den unterricht in der englischen  
sprache. rez. *J. Caro*. XII. 98. rez.  
*E. Nader*. IX. 551. rez. *Th. Wagner*  
XI. 157.
- Meier Helmbrecht. hrsg. dr. J. Sahr.  
rez. *F. Dörr*. X. 618.
- Meistgelesene bücher. *W. Vötter*. XI.  
126.
- Melody, A record of the — of the  
Lord's Prayer. E. W. Scripture. X.  
513. Zusatz v. *W. Vötter*. X. 640.
- Melon, Julien, L'enseignement des  
langues vivantes en Belgique. VIII.  
560. 600. IX. 601.
- Melon, Julien, Choses d'Angleterre et  
d'Allemagne. rez. *dr. B. Eggert*. X.  
603. — Etude comparée des langues  
d'origine germanique. rez. *A. N.  
Finck*. IX. 287.
- Menschenart und jugendbildung. *W.  
Münch*. rez. *W. Rein*. X. 552.
- Mermee, Prosper, Colomba. hrsg. dr.  
G. Buchner. rez. *Lohmann*. VIII.  
362. hrsg. G. Franz. rez. *dr. H.  
Schmidt*. X. 305. éd. par. E. E. et  
Lacomblé. rez. *Henri Bornecque*.  
XII. 574.
- Merkel, Beiträge zur lehre vom ge-  
brauch des infinitivs im neuhoch-

- deutschen auf historischer grundlage. *rev. dr. Friedr. Bothe*. X. 185.
- Meteorologisches aus Thiers' Expedition d'Egypte *K. Beckmann*. VII. 378.
- Method, The Berlitz — for teaching modern languages. M. D. Berlitz. *rev. Franz Dörr*. VIII. 160.
- Méthode nouvelle. Ein wort für die — —. *G. Heft*. VII. 541. 612. 708. IX. 47.
- Méthode, Die alte und die neue —. *W. Victor*. IX. 510. — Unsere neue in Argentinien. *W. Victor*. IX. 254. — Die neue — in England. *W. Victor*. X. 376. Die neue in Frankreich IX. 504. — Die neue in Wales. *W. Victor*. IX. 417.
- Méthode directe La — — et son application. *A. Lichtenberger*. XI. 53.
- Méthode expérimentale, L'enseignement de la prononciation d'après la — —. *A. Zünd-Burguet*. XI. 449. 513.
- Methodenfrage. *F. Dörr, W. Victor*. X. 387.
- Methodenkünstelei, Wider die — im neu sprachlichen unterricht. *K. Wehrmann*. *rev. H. Klinghardt*. VIII. 348. Erwiderung v. *Wehrmann*. IX. 54. Antwort v. *Klinghardt*. IX. 58.
- Methodik, Allgemeine — des sprachunterrichts in kritischer begründung. *Uhlenert*. *rev. dr. Ernst Pötschel*. VIII. 152.
- Mey, dr. Oskar, Frankreichs schulen in ihrem organischen bau und ihrer historischen entwicklung mit berücksichtigung der neuesten reformen. *rev. dr. B. Eggert*. X. 663.
- Meyer, prop. Ernst, Nous nous sommes plu. XI. 192. — Zur französischen grammatik. IX. 571.
- Meyer, Ernst A., Stimhaftes H. VIII. 261. — Herr prof. Haug und die experimentalphonetik. XI. 379. Erklärung von *Philipp Wagner*. XI. 382.
- Meyer, Ernst A., Englische lautdauer. *rev. Th. Wagner*. XI. 490.
- Meyerfeld, Max, Von sprach' und art der deutschen und englischer. *rev. F. Dörr*. XII. 561.
- Michaelis, G. Th., Neuhochdeutsche grammatik. *rev. dr. Friedr. Bothe*. IX. 373.
- Minuel, F. *rev. dr. Abeck*, Die Shakespeare-Bacon-frage. VII. 32. Vittorio Bersezio, Il cane del cieco. ed. A. Scarfazzani. X. 420. — Bretinger-Pizzo, Italienische briefe. X. 623. — I. Fornasari, Die kunst, die italienische sprache schnell zu erlernen. X. 617. — dr. Luigi Forte, Italienisches lesebuch für höhere handels- und realschulen. X. 620. — G. Galdoni, La locandiera. besorgt v. F. Werder. X. 620. — O. Hecker, Il piccolo italiano. X. 420. — prof. R. Lovera, Der italienische familienbrief. X. 623. Der italienische handelsbrief. X. 623. — dr. H. Salersky, Betonungswörterbuch der italienischen sprache. X. 617. — A. Scarfarello, Lezioni italiane. X. 617.
- Methode Schlimmann zur erlernung der italienischen sprache. bearb. dr. C. Weber. X. 667. — P. Tedeschi, Storia dell' arte bello. besorgt v. M. Ramshorn. X. 620. — A. Tetzlaff, Die Shakespeare-Bacon-frage in ihrer historischen entwicklung bis zum heutigendenstande populär-wissenschaftlich dargestellt. VII. 32.
- Michel, F., Shakespeare und Bacon. *rev. dr. Abeck*. VII. 29.
- Michelet, Jules, Tableau de la France. *rev. H. Klinghardt*. VII. 517.
- Midnette, *Flemming*. XI. 574.
- Minkus, O. *rev. prof. G. Strothäter*, La vie journalière. XI. 92.
- Milton, Paradise lost. I. VI. hrsg. L. Spieß. *rev. M. Krummacher*. XII. 617.

- Masalek, Wilhelm, Rechtschreibschlüssel. rez. *Theophil Fries* IX. 431.
- Milford, Mary Russell, Selected stories from our village. hrsg. prof. O. Hallauer. rez. *M. Pöhl* XII. 434.
- Mittellung. red. 576.
- Mittell, Margarete, Der französische unterricht in der höheren mädchenschule. rez. *M. Krummacker* VII. 696.
- Mittelsteiner, E., Erstes Jahr des neuen deutschen sprachunterrichts nach der direkten anschauungsmethode. rez. *W. Vittor* XII. 173.
- Modern English theatre. hrsg. dr. K. Albrecht. rez. *Franz Dörr* XI. 101.
- Modern foreign languages, The teaching of — — — in our secondary schools. K. Breul. rez. *G. Herberich* VIII. 104.
- Modern language association. *R. J. Lloyd* VII. 263. — Jahresversammlung. *W. Vittor* VIII. 637.
- Modern language series, Dent's — et. by W. Rippmann. rez. *dr. A. Wüster* IX. 424.
- Modern language teaching, Report by the university of London on — — in London secondary schools. rez. *W. Vittor* XII. 375.
- Moderne strömungen im französischen roman und drama. *Camille Rattolet* XII. 527.
- Moderne talen. De brandende kwestie van de opleiding der leraren in de — —. H. G. Baints. rez. *Jul. Kleyntjens* X. 367.
- Modernenglische prosa. *W. Vittor* VII. 411.
- Mohore, Le malade imaginaire. hrsg. dr. F. Lutsch. rez. *Henno Böttgers* XII. 31.
- Montgomery, John, Deutsch-englischer handelsbriefsteller. rez. *J. Caro* VIII. 439.
- Montpellier als studienaufenthalt. *H. Klinghardt* XI. 78.
- Moore, Eror. H., Die tong-ra-les in französischen. XII. 396.
- Morley, John, Oliver Cromwell. 188. K. Pasch. rez. *E. Nader* XI. 53.
- Mory, Eugen, English grammar for reader. rez. *J. Caro* VII. 194.
- Müllan, dr. A., La Bretagne et les Bretons. rez. *H. Bornecque* XI. 76.
- Müller, C. F., Der mecklenburger volksmund in Fetz Reuterschreife. rez. *dr. Friedr. Bothe* XII. 136.
- Müller, Eugene, La jeunesse des hommes célèbres. hrsg. dr. A. Müllan. rez. *dr. H. Schmidt* X. 422.
- Münch, H., Bericht über den fortgang der arbeiten des kanonenausschusses des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes. VII. 683. — Zweite englische kanonliste. X. 65. — schulangaben englischer schriftenstellen der kanonenausschusses des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes für zweifellos brauchbar erklärt zu dürfen glaubt. VIII. 41.
- Müller, dr. Heurr., Fort mit den schulprogrammen. rez. *F. Dörr* X. 484.
- Mischen, W., Der betriebe der neueren sprachen seit 1890. IX. 65. — Charakteristik der englischen sprache VII. 65.
- Münch, Wilh., Über menschenart und jugendbildung. rez. *W. Rein* X. 532.
- Mundart von Mühlheim a. d. Ruhr. Grammatik der — —. E. Maurhale. rez. *dr. Friedr. Bothe* X. 184.
- Mundart, Die schlesische —. *Hugo Hoffmann* VII. 281. 477. 612. — Die Zürcher — in J. M. Usteras dialektgedichten. Paul Suter. rez. *dr. Sebald Schwarz* XI. 41.
- Mundarten, Über den stand der — in der deutschen u. franz. Schweiz. E. Tappolet. rez. *dr. Sebald Schwarz* XI. 40.
- Mundartliche dichtungen, Deutsche — —. dr. W. Kahl. rez. *dr. Friedrich Bothe* X. 186.

- Muret, prof. E., Taschenwörterbuch der englischen und deutschen sprache. rez. *Franz Dörr*. XII. 563.
- Musteraufsätze, Deutsche — für alle arten höherer schulen. dr. H. Ullrich. rez. *F. Dörr*. VIII. 380.
- Musterlektionen für den französischen unterricht. L. Spies. rez. *Benno Röttgers*. XII. 556.
- Musterschule in Frankfurt a. M. Hundertjahrfeier. Red. XI. 64.
- Mutualité, L'idée de — et de solidarité en France. *H. Klinghardt*. X. 303.
- Mythologie, Abriss der griechischen und römischen —. A. Hemme. rez. *P. Nerlich*. XI. 88.
- NADIR, E. rez. prof. dr. J. Bierbaum, Lehr- und lesebuch der englischen sprache. IX. 555. — Sir E. Creasy, The fifteen decisive battles of the world. hrg. A. Hamann. XI. 538. — Rev. C. S. Dame, B. A., Queen Victoria. hrg. dr. Arthur Peter. XI. 541. — E. Görlich, Grammatik der englischen sprache. IX. 550. — P. A. Graham, The Victorian era. hrg. R. Krou. XI. 541. — J. R. Green, England under the reign of George III. hrg. dr. O. Hallbauer. XI. 537. — Macaulay, History of England. erkl. dr. J. Meffert. XI. 587. — Masterpieces of Lord Macaulay. hrg. dr. P. Lange. XI. 542. — dr. K. Maier und dr. B. Assmann, Hilfsbücher für den unterricht in der engl. sprache. IX. 551. — John Morley, Oliver Cromwell. hrg. R. Pusch. XI. 540. — W. Prescott, History of the conquest of Mexico. hrg. prof. Leitritz. XI. 539. — prof. dr. F. Tendering, Lehrbuch der englischen sprache. IX. 556. — Ph. Wagner, Die sprachlaute des englischen. IX. 550.
- Nader, E. und dr. A. Würzner, Englisches lesebuch für Mädchenschulen und andere höhere Lehranstalten. rez. *F. R. Krüger*. XI. 536.
- Nancy. *Bohnstedt*. VII. 426.
- Nancy, Ferienkurse in — und Tours. *W. Vötker*. VIII. 189.
- Napoleon und die englische sprache. *Charles Thudichum*. IX. 122.
- Nasalvokale im portugiesischen. *O. Nöbling*. XI. 129.
- Nationaler unterricht in erdkunde und geschichte. L. O. Rieck-Gerolding. rez. dr. *Friedr. Bothe*. VIII. 611.
- Naurouze, Jacques, A travers la tourmente. hrg. dr. G. Balke. rez. *H. Bornecque*. XI. 305. — La mission de Philibert. Frères d'armes. Séverine. hrg. dr. Engwer, K. Roller, dr. Müller. rez. *H. Piria*. X. 492. — L'otage. hrg. M. Pföffer. rez. *H. Piria*. IX. 425.
- Necholput, F. et Ed. Heuten, Recueil de poèmes. rez. *H. Cointot*. XI. 432.
- Néerlandais, Nouvelle grammaire — e. T. G. G. Vallette. rez. *Jul. Kleyntjens*. X. 369.
- Nergor, Krauses deutsche grammatik. rez. dr. *Bothe*. XII. 564.
- Nikolaus, PAUL. rez. H. Flaschel, Unsere griechischen fremdwörter. XI. 87. — A. Hemme, Abriss der griechischen und römischen mythologie. XI. 88. — A. Hemme, Was muss der gebildete vom griechischen wissen? IX. 179.
- Nerven, Gesunde —. dr. med. O. Dornblüth. rez. *F. Dörr*. XI. 225.
- Le Nestour, Correspondance privée française-allemande. rez. *H. Cointot*. X. 557.
- Neuchâtel, Ferienkurse in Oxford, — und Marburg. *W. Vötker*. VII. 208.
- Neue methode, Die — — in England. *W. Vötker*. X. 376. — Die — — in Frankreich. IX. 504. — Die — — in Wales. *W. Vötker*. IX. 447.

- Neuere Pariser institutionen im interesse der ausländer. *A. Neumann*. VIII. 139.
- Neuere philologie, Die stellung der — n — an den universitäten und ihr verhältnis besonders zur klassischen philologie. *F. Lindner*. VII. 561.
- Neuere sprachen in England. *W. Vötker*, *dr. H. P. Junker*. IX. 62.
- Neuere sprachen in Frankreich und Deutschland. *F. Dörr*. XI. 573. — Der betrieb der — n — seit 1890. *W. Münch*. IX. 65.
- Neugriechische sprache, Elementargrammatik der — n —. *dr. A. Vlachos*. rez. *W. Vötker*. VII. 139.
- Neuhochdeutsch, Kleine lautlehre des — en. *G. R. Deelmann*. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 39. — Beiträge zur lehre vom gebrauch des infinitivs im — en auf historischer grundlage. *Merkes*. rez. *dr. Friedr. Bothe*. X. 185.
- Neuhochdeutsche grammatik. C. Th. Michaelis. rez. *dr. Fr. Bothe*. X. 373.
- Neumann, A., Führer durch die städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon. rez. *K. A. M. Hartmann*. X. 44.
- NEUMANN, A., Neuere pariser institutionen im interesse der ausländer. VIII. 139.
- NEUMANN, JEL., Ferienkursus in Dijon. XII. 25.
- Neuphilologen, Die mögliche arbeitsleistung der —. *Hans Borbein*. XII. 321. — Die — und die geringere wertschätzung der oberlehrer. *dr. J. Block*. X. 125.
- Neuphilologentatt, Ein italienisches —. *W. Vötker*. IX. 123.
- Neuphilologentag, 9. allgemeiner deutscher — in Leipzig. *W. Vötker*. VIII. 126. — Die französische ausstellung daselbst. *Franz Dörr*. VIII. 127. — Verhandlungen des verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft daselbst. v. *E. Ahnert*. VIII. 193. Erweiterung und abtheilung. *H. Klinghardt*. VIII. 47.
- Neuphilologentag, 10. — zu Braunschweig. *prof. Ahnert*. X. 125. 258. 27.
- Neuphilologentag, 11. deutscher — in Köln. XI. 574. *W. Vötker*. XI. 574. 192. Die verhandlungen. *E. Ahnert*. XII. 133. Bemerkungen der —. XII. 640.
- Neuphilologentag, Rheinischer — in Düsseldorf. *dr. Lindemann*. X. 261. Zu Köln. *dr. Niederländer*. XI. 574. *O. F. Schmidt*. VII. 555.
- Neuphilologentag, 5. sächsischer — in Zwickau. *K. A. M. Hartmann*. X. 382. *G. Wägge*. XI. 291.
- Neuphilologenverband, Bayrischer —. *Fr. Dörr*. VII. 131. 279. I. hauptversammlung. *Gg. Buchner*. VII. 244. *W. Vötker*. VIII. 128. II. hauptversammlung. *dr. Rosenbauer*. X. 181. — Deutscher —. VIII. 638. IX. 123. 574. XI. 62. — Bericht über den fortgang der arbeiten des kanonenausschusses des allgemeinen deutschen — s. *dr. H. Müller*. V. 633. — Einladung zur 10. hauptversammlung des deutschen —. X. 129.
- Sächsischer —. Bericht über die 4. geschäftsjahr. *dr. K. Meier*. V. 545. — Bericht über die 3. hauptversammlung. *M. Gassemeyer*. V. 248. — 4. hauptversammlung. *dr. Gassemeyer*. IX. 358. 398. — 5. hauptversammlung. *dr. K. Meier*. X. 44. — Bericht über die 7. hauptversammlung. *dr. Bruno Asmann*. XII. 563.
- Neuphilologische sektion der 4. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Bremen: Bericht über die verhandlungen. *A. Beyrer*. VII. 126.
- Neuphilologische sektionen, Preussische — auf der 10. versammlung deutscher philologen und schulmänner. *dr. Konrad Meier*. IX. 494. 532.

- Neuphilologische stipendien an der universität Birmingham. *H. G. Fiedler*. XI. 285.
- Neuphilologische stipendienstatistik. *Georg Reichel*. XI. 65. Vorstand des D. N.-V. IX. 438.
- Neuphilologische wünsche für universität und schule. *W. Viëtor*. VIII. 129.
- Neuphilologische zentralbibliothek zu Leipzig. Bibliotheksordnung. IX. 312.
- Neuphilologischer stellennachweis. v. d. red. VII. 61.
- Neuphilologischer provinzialverband Hessen-Nassau. *dr. Diehl*. IX. 230. X. 237. — *Ed. Hauck*. XI. 204. — *M. Schweigel*. XII. 291.
- Neuphilologischer verein in Braunschweig. Bericht über die vereinsjahre 1896—1901. *M. Wolfendorf*. X. 111.
- Neuphilologischer verein in Bremen. Berichte über das 3., 4. und 5. vereinsjahr. *A. Beyer*. VII. 310. VIII. 488. IX. 540. — Berichte über das 6. und 7. vereinsjahr. *dr. Böhm*. X. 477. XI. 476.
- Neuphilologischer verein Elberfeld-Barmen. Jahresberichte. *E. Kluth*. VIII. 29. *dr. Lotz*. IX. 27. X. 299.
- Neuphilologischer verein in Köln a. Rh. Der frankfurter lehrplan und seine stellung innerhalb der schulreformbestrebungen. (Vortrag v. *dr. Ziehon*). *O. F. Schmidt*. VII. 589. — Jahresberichte. *dr. Jungbluth*. X. 301. XI. 344. *O. F. Schmidt*. VII. 190. VIII. 143. IX. 152.
- Neusprachliche lehrbücher. Die — n — an d. höheren lehranstalten Preussens im schuljahr 1897/98. *Georg Reichel*. VII. 385. — Neusprachliche lektüre an den höheren lehranstalten Preussens im schuljahr 1897/98 nebst einem anhang über die deutschen reformanstalten. *Georg Reichel*. VII. 145. 209.
- Neusprachliche reform in Frankreich. *W. Viëtor*. X. 507.
- Neusprachliche rezitationen. *W. Viëtor*. IX. 446.
- Neusprachliche unterrichtsmethode, Der kampf um die — n —. *Paul Wohlfeil*. rez. *H. Klinghardt*. IX. 169. — Erklärung v. *Wohlfeil*. IX. 383. Erwiderung von *Wohlfeil*. IX. 434. Antwort. *Klinghardt*. IX. 440.
- Neusprachl. kongress. 1900. VII. 560.
- Neusprachlicher lektürekanon. An die herren mitarbeiter und interessenten. IX. 640.
- Neusprachlicher unterricht, Unser — in englischer beleuchtung. *Kurt Schladebach*. VIII. 634. — Neubahnen im — n —. *G. Wendt*. VII. 449. — Wider die methodenkünstelei im — n —. *K. Wehrmann*. rez. *H. Klinghardt*. VIII. 349. Erwiderung v. *Wehrmann*. IX. 54. Antwort v. *Klinghardt*. IX. 58. — Reform des — n — s in Sandhurst und Woolwich. *H. Klinghardt*. X. 374. — Reform des — n — s auf schule und universität. *Max Walter*. rez. *H. Klinghardt*. IX. 29. rez. *Albert Stimming*. IX. 85. — Zur reform des — n — s an der universität. *W. Viëtor*. IX. 111. — Einige worte über den — n — in St. Petersburg. *Bertha Fleischhut*. IX. 98.
- Neusprachlicher verein Hamburg-Altona. Bericht über die vereinsjahre 1896—1900 und 1900—1903. *Julius Feller*. VIII. 420. XI. 602.
- Neusprachliches aus Frankreich. *F. Dörr*. IX. 191.
- Neusprachliches reformgesuch. red. VII. 444.
- Nicolay, W., Elementarbuch der französischen sprache für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen. rez. *H. Coimtot*. X. 555. rez. *A. Gundlach*. XII. 94.

- NIEDERLÄNDER, DR., Rheinischer neu-  
philologentag in Köln. XI. 395.
- Niederländische sprachlehre für deut-  
sche. J. Leopold. rez. *Jul. Kleyn-  
jens*. X. 368.
- Nox, Général. Histoire de la guerre  
franco-allemande 1870—71. hrsg.  
H. Bretschneider. rez. *S. Charldy*.  
XI. 20.
- NIMMER, J. G. N., Beiträge zur engli-  
schen synonymik. X. 497.
- Nobilino, O., Die nasalvokale im  
portugiesischen. XI. 129.
- Nobilino, O., Primeiro livro de allemão.  
rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 494.
- NOML, L. rez. J. C. G. Grase, Oefen-  
ningen in de engelsche taal. IX. 309.
- Norman, Frederik Bryon, English gram-  
mar. rez. *J. Caro*. X. 497.
- Notizen. *Frans Dörr*. VII. 448. *W.  
Vittor*. XII. 640. — Englische —.  
*M. Krummacher*. VIII. 576. —  
Kurze —. *Frans Dörr*. VIII. 40. —  
Literarische —. *F. Dörr*. VII. 64.  
203. 279. 381. 538. *W. Vittor*. VII.  
203. VIII. 192. X. 61. 510.
- Nouveau livre de lecture. G. Strickler.  
rez. *A. Stoeriko*. VII. 688.
- Nouvelle organisation de l'enseigne-  
ment secondaire en France. *H. Kling-  
hardt*. IX. 639.
- Nouvelles modernes, Quatre —. an-  
notées par B. Hubert. rez. *F. Petzold*.  
XI. 308.
- Oats, Zur aussprache von —. *G.  
Krüger*. IX. 512.
- Oats — Watts. *G. Lely*. IX. 64.
- Oberlehrerstand. Zukunftsgymnasium  
und —. Von einem schulmanne.  
rez. *H. Klinghardt*. VIII. 345.
- Oberrealschulen, Die maturi der — und  
das studium der neueren sprachen.  
*W. Vittor*. VIII. 329.
- Oberstufe zum lehrbuch der englischen  
sprache. dr. O. Thiergen. rez. *J.  
Caro*. VIII. 438. — bearb. v. *O.  
Schoepke*. rez. *Kurt Reichel*. X. 114.
- Observations, Courtes — sur l'ensem-  
nement du français en Allemagne.  
*Henri Bornecque*. X. 626.
- Oefeningen in de engelsche taal. J. C.  
G. Grase. rez. *L. Nohl*. IX. 309.
- Oehlert, Allgemeine methodik des sprach-  
unterrichts in kritischer begründung.  
rez. *dr. Ernst Pitschel*. VIII. 151.
- Elementarbuch der englischen sprache  
für höhere mädchenschulen. Eng-  
sche gedichte für h. m.-s. Eng-  
sches lesebuch für die oberen klassen  
h. m.-s. Methodische anleitung für  
den unterricht an h. m.-s. Schul-  
grammatik der englischen sprache  
für h. m.-s. rez. *J. Caro*. VII. 194.
- Orateurs français depuis la révolution  
jusqu'à nos jours. hrsg. dr. Th. Enz-  
wer. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 494.
- Oréans, prof. dr. Karl. Die Leygure-  
sche reform der französischen syntax  
und orthographie und ihre berech-  
tigung. rez. *dr. Hans Heim*. X. 30.
- Orthographie, Zur reform der französi-  
schen —. *H. Berns, Decinat, Beld,  
Clairin*. X. 58. *dr. Hans Heim*. X.  
60. red. VIII. 344.
- Orthographiereform, Die französische —  
in Sachsen-Weimar. *dr. G. Caro*  
X. 193. — Die amtliche — in Frank-  
reich und in Deutschland. *dr. H.  
Heim u. W. Vittor*. VIII. 507.
- Oswald, dr. Eugen, Goethe in England  
and America. Bibliography. VII. 5.3.  
404.
- Orr, A. G. rez. Michel Jouffret, De  
Hugo a Mistral. XI. 478. — Gustav  
Lanson, L'université et la socie-  
tè moderne. XI. 478.
- Otto, dr. Emil, Kleino englische sprach-  
lehre. bearb. v. Runge. rez. *J. Caro*.  
VII. 193. — Französisches lesebuch  
mit konversationsübungen für mäd-  
chenschulen und andere weibliche

- bildungsanstalten. bearb. v. H. Runge. rez. *A. Stoeriko*. VII. 680. — Materialien zum Übersetzen ins Englische für vorgerücktere Schüler. bearb. H. Runge. rez. *J. Caro*. X. 497.
- Otto-Runge, Kleine englische Sprachlehre. rez. *Ph. Wagner*. XI. 155. — Kleine französische Sprachlehre. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 123.
- Oxenford, John, My fellow clerk. hrsg. dr. K. Albrecht. res. *Franz Dörr*. XI. 101.
- Oxford, Englische Kurse in —. VIII. 190. IX. 192. XI. 512. — Englische Vorlesungen und Übungen für Ausländerinnen in —. *W. Vörster*. XII. 320.
- Oxford, Ferienkurse in — und Marburg. red. XI. 64. — Ferienkurse in —. Neuchâtel und Marburg. *W. Vörster*. VII. 208. — Ferienkursus für Ausländer in —. 1903. X. 576. — Organised courses in the study of English for foreign women students at —. XI. 192. — Summer meeting in —. 1903. red. XI. 128. *dr. W. Ellner*. XII. 81. 154.
- Pachaly, P., Die Variation im Heliand und in der altsächsischen Genesis. rez. *H. Jantzen*. VIII. 875.
- Pädagogische Kongresse in Paris. *Lorenz Petry*. VIII. 188.
- Pailleron, Edouard, Le monde où l'on s'ennuie. hrsg. dr. M. Banner. rez. *Bruno Röttgers*. XII. 29.
- Palestra tedesca, G. Cobenzl u. dr. G. Marina. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 42.
- Palmgren, K. E., Tyska, Engelska, Franska Sönger. rez. *Franz Dörr*. XI. 99.
- Palmgrens Jubiläum. *Max Walter*. IX. 383.
- PANCONELLI-CALZIA, Phonétique expérimentale. XII. 635.
- PAPPITZ, Schiller und Victor Hugo. IX. 203.
- Paris, hrsg. L. E. Rolfs und Th. van Haag. rez. *dr. B. Eggert*. X. 496.
- Paris, prof. dr. F. J. Wershoven. rez. *A. Brunnemann*. XI. 169.
- Paris, A. travers —. hrsg. v. prof. dr. A. Krause. rez. *S. Charité*. XI. 90.
- Paris, Die französischen Ferienkurse in Grenoble und — und Ferienkurse im allgemeinen. *Ludwig Geyer*. XI. 402. Entgegnung v. *dr. Paul Sakmann*. XI. 565. Replik v. *Geyer*. XI. 567. — Pädagogische Kongresse in —. *Lorenz Petry*. VIII. 188. — Quinze jours à —. A. Lebrun. hrsg. dr. Ph. Rossmann. rez. *S. Charité*. XI. 90. — Scènes et esquisses de la vie de —. bearb. prof. dr. K. Sachs. rez. *A. Brunnemann*. XI. 221. — Spaziergänge durch —. dr. Jacoby. rez. *dr. B. Eggert*. IX. 47. — Sprechübungen in —. *dr. E. Merkel*. XI. 127.
- Paris sous la commune. hrsg. dr. A. Krause. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 306.
- Pariser, Neuere — Institutionen im Interesse der Ausländer. *A. Neumann*. VIII. 139.
- Pariser skizzen und erzählungen. François Coppée. rez. *Pitzold*. XI. 215.
- Paris, Huxar, Nous nous sommes plu. XI. 192. — rez. dr. Börner, Lehrbuch der französischen Sprache für Mädchenschulen. X. 614. — dr. Boerner und dr. Dinkler, Lehrbuch der französischen Sprache für Fortbildungs- und Handelsschulen. X. 614. — A. Brunnemann, Les Grandidier. hrsg. dr. Hofmann. VIII. 355. — G. Bruno, Francinet. hrsg. dr. Mühlau. IX. 425. — Contes de Noël. hrsg. dr. Wershoven. X. 613. — Contes et nouvelles. hrsg. dr. Rahn. X. 613. — H. Dauschacher, Französische Ferienaufgaben für Schüler

- der bayrischen mittelschulen. X. 488.
- E. Deschaume, Journal d'un lycéen de 14 ans pendant le siège de Paris. IX. 424. — Epoque principale de la littérature française. hrsg. R. Ackermann. VIII. 357. — Französische Übungsbibliothek: Teil. bearb. v. dr. A. Peter. X. 612.
- L. Génin et J. Schamaneck, Conversations françaises sur les tableaux de Hölzel. X. 614. — Victor Hugo, Gedichte (auswahl). hrsg. K. A. M. Hartmann. X. 613. — Lanfroy, La campagne de 1806—1807. hrsg. dr. Kähler. X. 613. — A. Laurio, Mémoires d'un collégien. hrsg. R. C. Kukula, revu par J. Delage. X. 492. hrsg. dr. K. Meier. IX. 424. — P. et V. Margueritte, Le désastre. hrsg. H. Berni. VIII. 358. — J. Naurouze, La mission de Philibert. Frères d'armes. Séverine. hrsg. dr. Engwer, K. Roller et dr. Müller. X. 492. Dotage. hrsg. M. Pfeffer. IX. 425. — V. Payen-Payne, French idioms and proverbs. X. 489. — Perrault, Contes de ma mère l'Oie. hrsg. dr. Appel. VIII. 356. — Récits de la guerre de 1870—71. hrsg. A. Krause. VIII. 358. — dr. A. Rückoldt, Französische schulredensarten. IX. 422.
- George Sand, La mare au diable. hrsg. E. Keil. VIII. 356. — E. Schmidt, Précis de littérature française. X. 489. — Scribe et Legouvé, Les doctes de fée. hrsg. dr. A. Krause. X. 614. — Ségur, Le passage de la Bérézina. X. 613. — Souvestre, Au bord du lac. hrsg. dr. P. Huot. VIII. 356. — Three plays. ed. M. Ninet. X. 612. — dr. G. Steinmüller, Auswahl von 50 französischen gedichten. X. 492. Sammlung von französischen gedichten. X. 613. — Otto Wendt, Französische briefschule. IX. 423.
- Paris, H., Les Français chez eux et entre eux. rez. *Henri Bonaccini*. IX. 50.
- Paris, Herr H. — und die frankreich redende Schweiz. *Charles Thudichum*. XI. 119. Réponse de *Paris*. XI. 120. Réponse de *Thudichum*. XI. 370. Bemerkungen von *Paris* und der red. XI. 374.
- Participe passé vor hundert jahren. *H. Klinghardt*. VIII. 622.
- Passé défini, Imparfait oder —. *J. B. Jahn*. X. 639. — Imparfait und —. dr. *K. Manger*. XI. 125. — Imparfait et —. *Jud Passy*. XI. 374. — Die graphische darstellung des imparfait und des —. *X. Ducotterd*. XI. 127. — Zur frage von imparfait und — im modernen français. *Alfred Stenhagen*. XI. 319. Erwiderung v. *Ducotterd*. XI. 375. Bemerkung v. *H. Völler*. XI. 379. — — und imparfait du subjonctif. *A. Stenhagen*. Bemerkung v. *X. Ducotterd*. XII. 190. Antwort v. *Stenhagen*. XII. 256. Bemerkung der red. XII. 251.
- Passy, Paris, H. vocalique. IX. 244. — Imparfait und passé défini. XI. 374.
- Patriotismus und fremde namen. *W. Völler*. X. 639.
- Pätzold, W., Zur schulvorlesung. rez. *G. Herberich*. VIII. 288.
- Payen-Payne, French idioms and proverbs. rez. *H. Paris*. X. 489.
- Paz y Mélla, Taschenwörterbuch der spanischen und deutschen sprache. rez. *P. Dörr*. XII. 563.
- Pearson, E. Stanhope, German classical plays. rez. *K. J. Lloyd*. VII. 27.
- Pédagogie, La — au lycée. Notes de voyage sur les séminaires de gymnase en Allemagne. *Ch. Chahot*. rez. *Karl Doersfeld*. XII. 553.
- Penner, dr. E., History of English

- Literatur. rez. A. Somerville Story. N. 305.
- Person in England. dr. Kurt Reichel. XI. 64.
- Perl und heroism. hrsg. J. Klapperich. rez. dr. August Sturmfels. XII. 492.
- Perrault, C., Contes de ma mère l'Oie. hrsg. dr. L. Appel. rez. H. Miris. VIII. 356.
- Pesta, H., George Crable Eine würdigung seiner werke rez. H. Jantzen. VIII. 437.
- St. Petersburg, Einige worte über den neusprachlichen unterricht in —. Bertha Fleischhut. IX. 98.
- Petrav, Lorenz, Pädagogische kongresse in Paris. VIII. 188.
- Petzold, F., rez. D. Bessé, Nouveau choix de contes et nouvelles modernes à l'usage des classes supérieures. hrsg. dr. B. Hubert und dr. M. F. Mann. XI. 43. — Fr. Coppée, Auswahl. hrsg. dr. G. Franz. XI. 216. — Fr. Coppée, Contes choisis. ed. M. T. Skeat. XI. 307. Pariser skizzen und erzählungen. hrsg. prof. dr. A. Krause. XI. 215. — Erckmann-Chatrian, La campagne de Mayence en 1792-93. hrsg. prof. dr. K. Bandow. XI. 215. — Quatre nouvelles modernes, annotées par B. Hubert. XI. 308. — Thiers, Expédition de Bonaparte en Egypte et en Syrie. hrsg. O. Schulze. XI. 51. Erwiderung v. O. Schulze. XI. 246. Antwort v. Fetzold. XI. 249. — Thiers, Waterloo. hrsg. dir. dr. F. Fischer. XI. 214.
- Pfohl, Ernst, Wiederholungs- und übungsbuch der französischen konversation. rez. M. Procureur. XII. 498.
- Phonetics, Elements of —. English, French and German, translated and adapted by W. Rippmann from Victor's „Kleine phonetik“. rez. W. Viëtor. VII. 122. — A primer of —. Henry Sweet rez. E. H. Taule. XI. 164.
- Phonetik, Elemente der —. dr. Karl Lang. rez. dr. B. Eggert. IX. 371.
- Praktische phonetik im klassenunterricht mit besonderer berücksichtigung des französischen. dr. L. Hasberg. rez. Eggert. XII. 479. — Vorlesungen über praktische — in Liverpool. W. Viëtor. X. 575.
- Phonétique expérimentale. G. Fanconcelli-Calzia. XII. 635.
- Phonetische und methodische studien in Paris zur praxis des neusprachlichen unterrichts. rez. Fr. Haack. IX. 560.
- Phonetisches aus Amerika. W. Viëtor. X. 515.
- Phonetisches aus Japan. W. Viëtor. X. 452.
- Phrasologie, Französische —. dr. K. Bergmann rez. M. Procureur. XII. 489. — Systematische — der englischen umgangssprache. A. Gärtner. rez. dr. E. Pischel. VIII. 299.
- Picardie, Vacances d'été en —. Hans Flemming. rez. Ludwig Geyer. XII. 298. Entgegnung v. Flemming. XII. 378. Antwort v. Geyer. XII. 381. Erwiderung v. Flemming. XII. 571. Antwort v. Geyer. XII. 571.
- Pieper, Hermann, Der kleine sprachmeister. rez. W. Viëtor. VII. 192.
- Pigeonneau, Henri, Histoire du commerce de la France. hrsg. dr. W. Greif. rez. dr. H. P. Junker. X. 428.
- Pitollat, Camille, Moderne strömungen im französischen roman und drama. XII. 527.
- Pfetschel, Dr. E., Erklärung über einen amtlichen vorgang, den herr oberl. dr. Wohlfeil in seiner brochüre: „Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode“ in bedenklicher weise dargestellt hat. IX. 126. Ant-

- wort v. *Wohlfell*. IX. 254. — rez. A. Baumgartner, The international English teacher. VIII. 98 — A. Gärtner, Systematische phraseologie der englischen umgangssprache. VIII. 299. — dr. R. Kron, Zur verwertung der bildlichen anschauung im neu sprachlichen unterricht. VII. 438. — Johannes Leitritz, Altenglands unterrichts- und schulwesen. VIII. 433. — Ohlert, Allgemeine methodik des sprachunterrichts in kritischer begründung. VIII. 152. — dr. H. Schmidt, Lautschulung im französischen unterricht. VII. 436. — dr. Brojonath Shaha, The stylography of the English language. VIII. 293.
- Pitschel, dr. Ernst, Einführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage. rez. *Benno Röttgers*. XII. 491.
- Plate-Kares, Englisches unterrichtswerk. bearb. prof. dr. Tauger. rez. J. Caro. XII. 98.
- Plattner, Ph., Ausführliche grammatik der französischen sprache. rez. H. Klinghardt. VII. 521. — Leitfaden der französischen sprache. rez. O. Schulze. XII. 177. — Wörterbuch der schwierigkeiten der französischen aussprache und rechtschreibung. rez. Friedrich Baumann. VIII. 429.
- Plattner, Ph. und J. Kühne, Unterrichtswerk der französischen sprache. rez. O. Schulze. XII. 177.
- Plu, Nous nous sommes —. prof. Ernst Meyer. II. Paris. XI. 152.
- Plöck, G., 5. sächsischer neuphilologentag in Zwickau. XI. 291.
- Poems of English country life. II. B. George and W. H. Radow. rez. dr. W. H. Ellmer. XI. 358.
- Poems for the schoolroom. ed. Karl Grosch. rez. M. Krummacher. XII. 617.
- Poessner-Albrecht, dr. M., Beiträge über sächsische gymnasien VIII. 8.
- Poesse, Englische —. Damm. dr. rez. Th. Wagner. XI. 155.
- Poetry for children. Karl Grosch. rez. dr. W. H. Ellmer. XI. 359.
- Pont, M., rez. Greater Britain. ed. dr. J. Klapperich. XII. 434. — George Hooper, Wellington. rez. dr. August Sturmfels. XII. 431. — W. E. H. Lecky, English manners and conditions in the latter half of the XVIIIth century. hrsg. dr. B. Hoffmann. XII. 430. — London old and new. hrsg. prof. dr. J. Klapperich. XII. 433. — Mary Russell Mitford, Selected stories from our village. hrsg. prof. dr. Hallbauer. XII. 434. — Sir W. Scott, The Talisman. hrsg. J. Bube. XII. 433.
- Popular writers of our time. hrsg. J. Klapperich. rez. August Sturmfels. XII. 492.
- Portugiesisch, Die nasalvokale im — rez. O. Nobiling. XI. 129.
- Pouillion, Emile, Petites notes de St Barlet. rez. Franz Dorr. VII. 535.
- Praktische lehrrichtung, Gibt es zur die —? W. Vittor. X. 193.
- Premiers essais. II. Quayzin. rez. dr. W. H. Ellmer. XI. 213.
- Prescott, William, History of the conquest of Mexiko. hrsg. prof. J. Leitritz. rez. E. Nader. XI. 539.
- Preussische schulverfassung. W. Völler. IX. 63.
- Primeiro livro de alemão. O. Nobiling. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 444.
- Primer of phonetics. Henry Sweet. rez. E. H. Tuttle. XI. 164.
- Procurius, M., rez. dr. K. Bergmann, Französische phraseologie. XII. 489. — dr. A. Harnisch und dr. A. Lucheyne, Methodische französische sprachschule. XI. 553. — Ferland Herbert, L'habitation, leçons de

- version française d'après le tableau de Huet. XI. 552. — L. Lagard et dr. A. Müller, A travers la vie pratique. XII. 486. — Fr. Lutsch, Ce que l'on doit savoir du style français. XII. 455. — E. Pföhl, Wiederholungs- und Übungsbuch der französischen konversation. XII. 488. — Gustave Schmidt, Elements de grammaire française. XI. 550.
- Phollus, M., rez. A. Baumgartner und A. Zuberbühler, Neues lehrbuch der französischen sprache. XI. 617. — O. Börner, Die hauptregeln der französischen grammatik nebst syntaktischem anhang. Lehrbuch der französischen sprache. Oberstufe zum lehrbuch der franz. sprache. VII. 122.
- Pronunciation, On standard English —. E. H. Tuttle. XII. 569.
- Prosa, Modernenglische —. W. Victor. VII. 611.
- Prosateurs français, rez. dr. H. Schmidt. X. 305. Erwiderung von dr. Th. Engwer. X. 573. Antwort von dr. H. Schmidt. X. 374.
- Proseminar, Aus der aufnahmeprüfung fürs —. W. Victor. XII. 509.
- Prüfungsordnung, Die neue preussische — für die höheren schulen. W. Victor. IX. 506.
- Pünjer, J., Lehr- und lernbuch der französischen sprache. rez. A. Storiko. VII. 691.
- Pünjer, J. und H. Heine, Lehrbuch der englischen sprache für handelschulen. rez. dr. dr. Voigt. XII. 29. — Lehr- und lesebuch der englischen sprache für handelschulen. rez. J. Caro. XI. 497.
- Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und lesebuch der englischen sprache. rez. J. Caro. VII. 193. VIII. 438. XII. 98.
- Quaytin, H., Premiers essais. rez. dr. W. H. Ellmer. XI. 213.
- Quehl, Karl, Französische aussprache und sprachfertigkeit. rez. H. Klinghardt VIII. 105. Entgegnung auf Koschwitz' rezension des buches. (Zeitschr. f. fr. spr. XXI. 168.) Karl Quehl. VIII. 177.
- Quoi statt es qui. red. IX. 142. Paul Schmid. IX. 63.
- R., On the history of English —. E. H. Tuttle. XII. 187.
- Racine und Saint Cyr. Konrad Meier. X. 10. 93. 154. 261. 325.
- Rahn, dr. H., Héditha, neues lehr- und lesebuch der französischen sprache für höhere mädchen Schulen und verwandte anstalten. rez. A. Storiko. VII. 630.
- Rahn, dr. J. R., Wörterbuch zum bilderalbum für französische konversation: A travers Paris et la France. rez. H. Coindet. XI. 430. Berichtigung. XI. 512.
- Rambeau, A., rez. O. Doensel und W. Frick, Sammlung englischer gedichte für höhere schulen. VII. 43. — Entwurf eines lehrplans für den franz. unterricht in sexta, quinta, quarta im anschluss an K. Kühns lehrbücher von den fachlehrern der Bockenheimer realschule. VII. 43. — Goldwin Smith, A trip to England. mit anm. von G. Wendt. VII. 43.
- Rambaud, Histoire de la civilisation en France. hrsg. v. prof. dr. H. Müller. rez. S. Charloty. XI. 88. rez. Kurt Reichel. XI. 845.
- Rätoromanisches idiotikon. Gilbert Bloch. XII. 191.
- Rauschmaier, Französisches vokabularium auf etymologischer grundlage. rez. A. Gundlach. X. 49.
- Reallexikon, Das englische — und die reformer. F. Dör. X. 384. red. X. 452.

- Rechtschreibloseibel. With. Messalek.  
rez. *Theophil Fries* IX. 431.
- Rechtschreibung, Zur neuen —. W.  
*Victor*. XI. 253.
- Recits d'auteurs modernes. Lrsz. A.  
Kressner. rez. *Otto Arndt*. VII. 271.
- Recits bibliques, Chaux de — —, hrsg.  
dr. G. Krentel. rez. *A. Brunnemann*.  
XI. 168.
- Recits de la guerre 1570/71. hrsg.  
A. Krause. rez. *H. Pöris*. VIII. 378.
- Recueil de poèmes. F. Nechelpüt et  
Ed. Heuten. rez. *H. Coindet*. XI. 432.
- Redl. Aufenthalt im ausland. VII. 280.  
584. 624. VIII. 192. IX. 320. 576.  
X. 124. — Bitte an die mitarbeiter.  
XI. 573. — Ferienkursus in Besançon.  
IX. 256. In Oxford und Harburg.  
XI. 64. — Fortbildungskursus in Kiel.  
XI. 128. — Französische kurse in Gre-  
nobles. VII. 728. Fremd-sprachliche  
rezultationen. VIII. 510. Hundertjahr-  
feier der musterschule zu Frankfurt  
a. M. XI. 64. — Internationaler brief  
wechsel. VIII. 639. — Mitteilung. XII.  
576. — Neuphilologischer stellennach-  
weis. VII. 41. — Ein neusprachliches  
reformgesetz. VII. 414. — Quel statt  
ce qui. IX. 192. — Die reform in  
Hessen Nassau. X. 60. VII. 277. —  
Reform der französischen orthogra-  
phie. VIII. 384. — Von der deutschen  
Shakespearegesellschaft. XI. 640.  
Summer meeting in Oxford 1903.  
XI. 128.
- Reduplikation, Die — in der französi-  
schen wortbildung, *Fr. Lotsch*. IX.  
593.
- Reference, Books of — for students  
and teachers of French. E. G. W.  
Braunholtz. rez. *Benno Röttgers*.  
XII. 490.
- Reform und antireform. *G. Wendt*.  
XI. 553.
- Reform, Weiteres zur englischen —.  
W. *Victor*. X. 451. — Ein erfolg  
der —. *G. Wendt* XI. 191. — Frank-  
furter und neusprachliche —. *Franz*  
*Dörr*. VII. 623. — Erklärung *J*  
*Ziehen* und *F. Dörr*. VII. 728.
- Reform der franz. grammatik. — in  
Akademie und die — —. *H*  
*Klinghardt*. VIII. 632.
- Reform der französischen orthographie.  
*H. Berns, Devinat, Belot, Gouss*  
X. 58. dr. *Hans Heim*. X. 60. XI.  
503. red. VIII. 384.
- Reform der französischen orthographie  
und syntax. *Hans Heim*. VIII. 367.  
572. 630.
- Reform, Die geener der — und die  
neuen lehrpläne. *E. Köcher* XI.  
239. — Zu Gerschmanns aufsatz über  
die — im betrieb der lebenden  
sprachen. *A. Gundlach*. X. 561.  
Die — in Hessen-Nassau. dr. *Har-  
nisch, Heuser, dr. Krenner, und*  
*Thesen, Zergiebel*. VII. 60. red. X.  
60. — Noch einmal die — in Hessen  
Nassau. red. und *E. H. Zergiebel* V.  
277. — Die — der höheren schule  
in Frankreich, insbesondere die re-  
form der neusprachlichen unterrich-  
tsmethode. *H. Klinghardt*. X. 366.  
Die — des höheren unterrichts in  
Frankreich. dr. *Block*. X. 577.  
Kaluz, Sweet und die deutsche —  
W. *Victor*. X. 448. — Die neu-  
sprachliche — in Frankreich. X. 27.
- Reform des neusprachlichen unterrichts  
in Sandhurst und Woolwich. *H*  
*Klinghardt*. X. 374.
- Reform des neusprachlichen unterrichts  
auf schule und universität. *Max*  
*Walter*. Nachwort v. W. *Victor*  
rez. *H. Klinghardt* und *Albert Stin-  
ming*. IX. 29. IX. 35.
- Reform des neusprachlichen unterrichts  
auf der universität. W. *Victor*. IX.  
111.
- Reform in Schweden. *H. Klinghardt*.  
X. 572.

- Reform und zeitschrift für französischen und englischen unterricht. *F. Dörr* X. 377.
- Reformen im höheren schulwesen Frankreichs. *H. P. Junker*. VIII. 625.
- Reformer, ein —. *W. Grote*. XI. 313.
- Reformfreunde und -gegner. *F. Dörr*. X. 256.
- Regel, Ernst, English letters. rez. *M. Krummacker*. VII. 704. — Lese- stücke und übungen zur einführung der syntax. rez. *Th. Wagner*. XI. 154.
- Reibet-G., Deutsches palatales = J n Holland. *W. Pörter*. VIII. 447.
- Reichenl., dr. Grotz, Congrès international des langues vivantes. VII. 724. — Neuphilologische stipendien- statistik. XI. 65. — Die neusprachlichen lehrbücher an den höheren lehranstalten Preussens im schuljahr 1897/98. VII. 383. — Die neusprachliche lektüre an den höheren lehranstalten Preussens im schuljahr 1897/98 nebst einem anhang über die deutschen reformanstalten. VII. 145. 209. — Verein akademisch gebildeter lehrer der neuen sprachen zu Breslau. 1 und 2 vereinsjahr. VIII. 413. 3. vereinsjahr. IX. 499.
- Reichel, G., Carte de France d'après la carte murale de Sydow-Habenicht. rez. *P. Schnell*. XI. 169.
- Reinert, dr. Kert, Die aussprache- bezeichnung in unseren schulausgaben. XI. 60. — Pension in England. XI. 64. — rez. Ausgewählte essais französischer schriftsteller des 19. jahrhds. hrsg. dr. M. Fuchs. XI. 845. — Paul Bourget, Monique. hrsg. prof. dr. A. Krause. XI. 345. — Mandell Creighton, The age of Elizabeth. hrsg. dr. Ph. Aronstein. X. 120. — Erkmaun-Chatrion, Histoire d'un conscript de 1813. ed. by A. R. Ropes. XI. 350. — Gese- nus-Regel, Englische sprachlehre. X. 115. — dr. E. Gürlich, Englisches übungsbuch. X. 115. — Green, Eng- land's first century under the house of Hanover (1714—1815). hrsg. dr. H. Müller. X. 119. — H. Gréville, Perdus. hrsg. M. v. Metzsch. verb. dr. dr. Wasserschauer. XI. 349. — H. Malin, Un collegien de Paris. hrsg. prof. B. Lale. XI. 349. — Paul et Victor Marguerite, Proum, aventures d'un petit garçon. hrsg. dr. A. Muhlau. XI. 345. Strasbourg. hrsg. dir. dr. Wasserschauer. XI. 349. — Rambaud, Histoire de la civilisation en France. hrsg. dr. H. Müller. XI. 345. — dr. O. Thiergen, Ober- stufe zum lehrbuch der englischen sprache. bearb. prof. dr. O. Schoepke. X. 115. — Voltaire, Diderot, Rou- seau, Morceaux choisis. hrsg. prof. Paul Voelkel. XI. 345. — Ph. Wag- ner, Lehr- und leselbuch der engli- schen sprache. X. 115. — prof. dr. F. A. Wersshoren, Hauptregeln der englischen syntax. X. 115. Zu- sammenhängende stücke zum über- setzen ins englische. X. 115. — E. Zola, La décade. hrsg. dr. L. Wespy. XI. 345.
- Reichsanstitut für lehrer des englischen in London. *F. Dörr*. VIII. 638.
- Rein, W. rez. Wilh. Münch, Über menschenart und jugendbildung. X. 392.
- Reisestipendien. *Fr. Dörr*. VIII. 126.
- Répétiteurs étrangers. *H. Victor*. X. 640.
- Repetitiongrammatik, Französische für mittelschulen. dr. Th. Link. rez. *F. Braumann*. IX. 307.
- Replik. vgl. dr. L. Geyer.
- Reply. vgl. Curtis und Koch.
- Réponse. vgl. Rückoldt. Thudicum

- Report by the university of London / on modern language teaching in London secondary schools. *rez. W. Viëtor*. XII. 375.
- Reum, Albrecht, Ist es aufgabe des gymnasiums, den französischen aufsatz zu pflegen? *rez. dr. B. Eppert*. X. 355. — Französisches übungsbuch für die oberstufe. *rez. A. Gundlach*. XII. 91. — Französisches übungsbuch für die vorstufe. *rez. A. Gundlach*. VIII. 363.
- Reusch, Adolf, Ein studienaufenthalt in England. *rez. J. Luley*. X. 484.
- Reuter, M., Französische grammatik. *rez. A. Gundlach*. VIII. 364. — Zusammenhängende stücke zur einübung französischer sprachregeln. *rez. F. Baumann*. IX. 301.
- Reuter, Der mecklenburger volksmund in Fritz — s. s.chriften. C. F. Müller. *rez. dr. Friedr. Bothe*. XII. 103.
- Revolution, Histoire de la — française. Hrsg. prof. dr. F. J. Werskhoven. *rez. dr. H. P. Junker*. X. 428.
- Rhynock, Marcel, Brief an die reu über die grenobler kurse. XI. 570.
- Rezensionsexemplare. VII. 49. 139. 201. 442.
- Reztation, Die — Jouffrets. Edmund Gündel. VIII. 99.
- Reztationen, Englische —. *prof. dr. M. Hartmann*. XII. 192. — Französische und englische —. *prof. dr. M. Hartmann*. X. 260. — Zu den fremdsprachlichen —. *Franz Dürr*. XII. 504. *prof. dr. M. Hartmann*. X. 352. XI. 290. red. VIII. 520. — Zur frage der fremdsprachlichen —. *prof. dr. K. A. M. Hartmann*. XII. 631. — Die fremdsprachlichen — an den Breslauer höheren schulen. *dr. Steinhäuser*. XII. 502. — Deutsche zentralstelle für fremdsprachliche —. *prof. M. Hartmann*. X. 574. —
- Neusprachliche —. *H. Viëtor*. IX. 446.
- Rheinischer neuphilologentag in Düsseldorf. *dr. Lindemann*. X. 291. — Köln. *dr. Niederländer*. XI. 335. *O. F. Schmidt*. VIII. 555.
- Rieck-Gierolding, L. G., Nationaler unterricht in erdkunde und geschichte. *rez. dr. Friedr. Bothe*. VIII. 611.
- Rieken, dr. W., Lehrgang der französischen sprache für die ersten drei jahre des französischen unterrichts an realschulen jeder art und an höheren mädchenschulen. *rez. A. Stoeriko*. VII. 690. Schulgrammatik für höhere mädchenschulen. *rez. A. Stoeriko*. VII. 690.
- Rindel, E., Ein druckfehler in Kiplings Jungle Book. XII. 61. — Französischer fortbildungskursus in Frankfurt a. M. X. 549. — Tommy Atkins. XII. 110.
- Rippmann, Walter, Eight stories from Andersen. *rez. M. Krummacker*. VII. 698. — Elements of Phonetics: English, French and German, translated and adapted from prof. Viëtor's „Kleine phonetik.“ *rez. H. Viëtor*. VII. 122. — The fairy tales of master Perrault. *rez. M. Krummacker*. VII. 698. — Hints of teaching French. *rez. M. Krummacker*. VII. 592.
- Ritter, B., Der deutsche lehrplan der höheren mädchenschulen. *rez. dr. Sebald Schwarz*. XI. 503.
- Roden, A. von, Die verwendung von bildern zu französischen und englischen sprechübungen. *rez. G. Herberich*. VIII. 359.
- Rouze, Emil, Les différences de ton dans le vocabulaire français. IX. 392. — L'enseignement pratique du français et l'éducation pure. IX. 110. *rez. W. Ulrich*, Der englische

- familienbrief. X. 167. Der französische familienbrief. IX. 42.
- Rogione, prof. dr. H., Französisch-deutsches und deutsch-französisches taschenwörterbuch. rez. F. Dörr. XII. 563.
- Rolla, Ludwig E. und Theodor van Haag, Paris. rez. dr. B. Eggert. X. 496.
- Romanische strophe in der dichtung deutscher romantiker. Emil Hügli. rez. Sebald Schwarz. XI. 501.
- Roman-plebiscit, Ein englisches —. W. Vittor. IX. 575.
- Romanschriftsteller, Die jüngsten französischen —. Anna Brunnemann. VIII. 1.
- Rosenbauer, dr., 2. hauptversammlung des bayrischen neuphilologenverbandes. X. 161.
- Rossmann, W. Victor, Walter, F. Dörr, Kühn, Erklärung gegen den vorwurf des herrn oberlehrer dr. Wohlfeil (der kampf um die neu-sprachliche unterrichtsmethode), sie hätten sich der arroganz schuldig gemacht. IX. 137. Antwort von Wohlfeil. IX. 254.
- Rossmann, Ph., Ein studienaufenthalt in Paris. rez. Henri Bornecque. VIII. 492.
- Rossmann und Schmidt, Lehrbuch der französischen sprache. rez. Benno Röttger. XII. 253. — Übersetzungsübungen im anschluss an Rossmann und Schmidts lehrbuch der französischen sprache nebst einer kurzgefassten grammatik. rez. A. Gundlach. X. 48. — Über einige grammatische punkte im lehrbuch der französischen sprache von —. O. Schulze. XI. 632.
- Röttgers, Benno. rez. A. T. Baker, Outlines of French historical grammar with representative French texts. XII. 630. — J. Bauer, A. Englert, dr. Th. Link, Französisches lesebuch. XI. 558. — Böddiker und Bornecque, Grammaire française pour les classes supérieures. XII. 627. — E. G. W. Braunholtz, Books of reference for students and teachers of French. XII. 440. — J. Fetter und R. Alscher, Lehrgang der französischen sprache für realschulen und gymnasien. XI. 557. — Wilhelm Knörich, Französisches lese- und lehrbuch. XII. 555. — K. Kühn und R. Diehl, Französisches elementarbuch für lateinlose reformschulen. XI. 556. — K. Markscheffel, Der internationale briefwechsel. XII. 491. — Molière, Le malade imaginaire. hrsg. dr. F. Lotsch. XII. 31. — Edouard Pailleron, Le monde où l'on s'ennuie. hrsg. dr. M. Banner. XII. 29. — dr. E. Pitschel, Einführung in die französische sprache auf lautlicher grundlage. XII. 491. — Rossmann und Schmidt, Lehrbuch der französischen sprache. XII. 253. — R. Schuré, Les grandes légendes de France. hrsg. prof. dr. H. Gassner. XII. 31. — H. Senger, Elemente der lateinischen syntax mit besonderer berücksichtigung des französischen. VII. 48. — Siepmann, Primary French course. XI. 619. — L. Spies, Musterlektionen für den französischen unterricht. XII. 556.
- Rousseau, Voltaire, Diderot: Moreaux choisis. hrsg. prof. P. Voelkel. rez. Kurt Reichel. XI. 354.
- Rousset, La guerre franco-allemande 1870—71. hrsg. prof. dr. K. Forz. rez. dr. H. P. Junker. X. 428.
- Rückoldt, dr. Armin, Englische schulredensarten für den sprachunterricht. rez. dr. A. Wärenner. IX. 427. — Französische schulredensarten. rez.

- Henri Paris* IX. 422. Erwiderung v. Rückoldt. IX. 632. Réponse de *Paris*. IX. 634.
- Rupprecht, Karl. rez. X. Ducotterd und W. Mardner, Lehrgang der französischen sprache. XII. 182. — X. Ducotterd, Lehr- und lehrbuch der französischen sprache. XII. 182. — R. Lovers, Corso di lingua francese a base intuitiva. XII. 181.
- Rambert, E., Les cerises du vallon de Guroz. La Batelère de Postunen. hrsg. dr. M. Pfaffer. rez. A. Brunne- mann. VII. 696.
- Runge, H., Kurzgefasste grammatik für höhere lehranstalten. rez. A. Gundlach. X. 46.
- Ruskin, John, dr. Reinhold Besser. XI. 1.
- Russisches übungsbuch. L. v. Marnitz. rez. G. Herberich. VIII. 424.
- Sabersky, dr. H., Betonungswörterbuch der italienischen sprache. rez. F. Michel. X. 617.
- Sachbogen zur kultur- und literatur- geschichte. H. Scheffler. VIII. 383.
- Sachs, Hans, Auswahl aus seinen dichterungen. hrsg. prof. dr. H. Zernial. rez. F. Dörr. X. 608.
- Sächsischer neuphilologentag in Zwickau. K. A. M. Hartmann. XI. 282. G. Häge. XI. 291.
- Sächsischer neuphilologenverband. Bericht über das 4. geschäftsjahr. dr. K. Meier. VIII. 545. — Bericht über die 3. und 4. hauptversammlung. M. Gassmeyer. VII. 248. IX. 358. 398. — Bericht über die 5. haupt- versammlung. dr. Konrad Meier. X. 406. — Bericht über die 7. haupt- versammlung. dr. B. Axmann. XII. 533.
- Sadler, The unrest in secondary edu- cation in Germany and elsewhere. rez. F. Dörr. X. 441.
- Sahr, dr. Julius, Das deutsche volk- lied. rez. dr. Friedr. Bothe. X. 189.
- Französische übungsbücher. Benelx, Die Hochzeitsfeier. rez. H. Fischer. VII. 452.
- Saintine, H. B., Picciola. ed. Arthur R. Ropes. rez. F. Dörr. VII. 535.
- Sallwürck, dr. E. von, rez. dr. M. Löwisch, Das volkslied im fran- zösischen unterricht. X. 601.
- Sallwürck, E. von, Fünf kapitel vom erlernen fremder sprachen. rez. dr. B. Eggert. IX. 165.
- Sammlung von französischen gedichten dr. Stenmüller. rez. H. Hübs. X. 613. dr. F. Krüze. rez. dr. H. Schmidt. X. 422.
- Samuel Pepys und seine zeit. dr. Paul Aronstein. VII. 96. 172. 232. 238. 464. 568. 662.
- Sand, George, La mare au diable. hrsg. K. Kohl. rez. H. Hübs. VIII. 356.
- Sand, George, Anna Brunnemann IX. 449.
- Sandean, Jules, Madelaine. hrsg. dr. Ziegler. rez. H. Bornecque. XII. 371. — Mlle de la Seignière. ed. by A. R. Ropes. rez. H. Bornecque. XII. 372. — Sacs et Parchemin. ed. Eugène Pellissier. rez. F. Dörr. VII. 535.
- Sandean's Lustspiel. Mlle de la Seignière. Die behandlung des textes in 3 ver- schiedenen schulausgaben. dr. Konrad Meier. VIII. 393. — Zur text- gestaltung der schulausgaben. K. A. M. Hartmann. IX. 375. — Noch einmal zur gestaltung des textes. A. Krause. X. 54.
- Sandhurst, Reform des neu-sprachlichen unterrichts in — und Waulwich. H. Klinghardt. X. 374.
- Sänger, Tyska, Engelska, Franska — K. E. Palmgren. rez. F. Dörr. XI. 91.

- Sauer, Johann Julius, *Englisches Lesebuch für handelslehranstalten.* rez. *F. J. Curtin.* X. 501. — *Specimens of commercial correspondence.* rez. *dr. dr. Voigt.* X. 28.
- Scanfarello, A., *Lezioni Italiane.* rez. *dr. F. Michel.* X. 617.
- Schanzenbach, *Corrigé des thèmes allemands contenus dans la grammaire française d'Eugène Borel.* rez. *H. Fischer.* VII. 433.
- SCHARRP, *Zum brüsseler kongress.* IX. 507.
- SCHNEFLER, WILH., *Adressen für Paris mit besonderer berücksichtigung der weltausstellung.* VIII. 316. — *Fünfundzwanzigjährige jubelfeier der dresdener gesellschaft für neuere philologie.* XI. 28. — *Sachbogen zur kultur- und litteraturgeschichte.* VIII. 383.
- Schelley, *Epipsychidion und Adonais.* hrsg. R. Ackermann. rez. *M. Krummacher.* X. 435.
- Schenk, dr. Albert, *Vive le vire.* rez. *H. Coignet.* XI. 350.
- Schenk, Ottilie, *Elementarbuch der deutschen sprache für ausländer.* rez. *Edla Freudenthal.* VIII. 171.
- Schiller, *Geschichte des 30jährigen krieges.* hrsg. W. Böhme. rez. *F. Dörr.* X. 610. — *Wallenstein.* hrsg. v. Ullsperger. rez. *F. Dörr.* X. 610.
- Schiller und Victor Hugo. *K. Pappritz.* IX. 204.
- Schillers „Jungfrau v. Orléans“. *Die tragik in — in neuer auffassung dargelegt.* Evers. rez. *dr. Friedr. Bothe.* X. 186.
- SCHLADNBACH, KURT, *Unser neusprachlicher unterricht in englischer beleuchtung.* VIII. 634.
- Schlesische mundart. *Hugo Hoffmann.* VII. 642.
- Schliemann, *Methode — zur erlernung der italienischen sprache.* bearb. dr. C. Weber. rez. *dr. F. Michel.* X. 617.
- Schlusswort. vgl. dr. K. Meier Löschhorn.
- Schmeding-Duisburg, *Die neuesten forschungen über das klassische altertum, insbesondere das klassische Griechenland.* rez. *dr. Friedr. Bothe.* VIII. 610.
- SCHMID, PAOL, *Quoi statt ce qui.* IX. 63.
- Schmidt, Bertha, *Précis de littérature française.* rez. *H. Pörs.* X. 489.
- Schmidt, Gustave, *Eléments de grammaire française.* rez. *M. Procureur.* XI. 550. — *Manuel de conversation scolaire. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français.* rez. *dr. H. Schmidt.* X. 423.
- SCHMIDT, DR. H., *Beispiele unlogischer wortstellung im französischen.* VII. 706. — *Seltene syntaktische erscheinungen im französischen.* VIII. 628. — *Zu den wiener thesen.* VII. 596. — rez. Ch. Antoine, *Résumés pratiques de littérature française.* ed. dr. R. Eule. X. 304. — J. Bechtle, *Französische sprachschule für die unterstufe.* X. 121. — Benedix, Dr. Wespe. bearb. Ernst Heim. X. 303. — A. Daudet, *Tartarin de Tarascon.* hrsg. dr. M. Gassmeyer. X. 305. — dr. G. Dubislav und P. Bock, *Les- und übungsbuch der englischen sprache.* VIII. 497. — L. Enault, *Le chien du capitaine.* ed. M. de G. Verrall. X. 422. — H. Enkel, dr. Th. Klähr und H. Steinert, *Lehrbuch der französischen sprache für bürgerschulen.* *Kleines französisches lesebuch für bürgerschulen.* X. 304. — Breckmann-Chatrion, *Le blocus.* ed. A. R. Ropes. X. 422. Waterloo. ed. A. R. Ropes. X. 422. — dr. A. Fischer und H. Schmidt, *Englisches*

- Lesebuch für höhere handels- und realschulen. VIII. 496. — La France, Revue mensuelle, und The English World, a monthly review. hrg. dr. H. P. Junker. IX. 626. — F. W. Gesenius, Englische Sprachlehre, bearb. v. prof. dr. E. Regel. VIII. 453. — Nachgelassene Schriften des grafen Gobineau. hrg. L. Schermann. X. 303. — La guerre 1870-71. hrg. dr. J. Hengesbach. X. 307. — J. H. A. Günther, A Manuel of English pronunciation and grammar for the use of dutch students. VIII. 501. — Histoire de France depuis l'avènement des Capétiens jusqu'à la fin des Valois. hrg. dr. H. Gade. X. 307. — Dr. F. Krato, Sammlung französischer Redichte. X. 422. — L. Lagarde, La clef de la conversation française. IX. 561. — G. Lamy, Voyage du novice Jean-Paul à travers la France d'Amérique. ed. D. Devaux. X. 423. — C. Th. Lion und F. Hornemann, Lese- und Lehrbuch der englischen Sprache. Englisches Lesebuch zur Geschichte und Länderkunde Gross-Britanniens. VIII. 498. — Pierre Loti, Pêcheur d'Islande. hrg. dr. H. Engelmann. X. 305. — dr. K. Meier und dr. Assmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. VIII. 501. — P. Mörum's, Colomba. hrg. v. dr. G. Franz. — E. Müller, La jeunesse des hommes célèbres. hrg. dr. A. Mühlau. X. 422. — dr. E. Otto und H. Runge, Kleine französische Sprachlehre. X. 123. — Paris sous la commune. hrg. A. Krause. X. 305. — Prosauteurs français. X. 305. Erwiderung v. dr. Th. Engerer. X. 573. Antwort v. dr. H. Schmidt. X. 574. — Gustave Schmidt, Manuel de conversation sociale. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français. X. 423. — A. Thierry, Lettres sur l'histoire de France. hrg. K. Beckmann. X. 307. — M. Walter, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. VIII. 110. Schmidt, dr. H., Lautschulung im französischen Unterricht. rez. dr. E. Pöschel. VII. 435. — Schulgrammatik und Schriftsteller. rez. dr. B. Eggert. X. 615. Schmitt, O. F., Jahresberichte des neuphilologischen Vereins in Köln. VII. 110. VIII. 143. IX. 152. — Neuphilologischer Verein in Köln, Der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbestrebungen. VII. 589. — Rheinischer Neuphilologentag in Köln. VIII. 556. Schmitz, B., Englische Synonyma. rez. Ph. Wagner. XI. 150. Schneckhaus, H., Die Lektorenfrage in Bayern. XII. 147. Schreiden, o., Aufenthalt im Ausland. VII. 64. Schullz, P. rez. G. Reichel, Carte de la France d'après la carte murale de Sydow-Habemicht. XI. 169. Scholten, dr. von, Jahresbericht des Vereins für neuere Philologie in Halle. X. 599. Scholtz, Susanne, English-German conversation for schools and family-pensions. rez. A. Sommereille Story. X. 53. Schottisch, Über politisch-satirisch-gedichte aus der — en reformationszeit. F. Wollmann. rez. H. Jantzen. VIII. 495. Schottland, Leaving certificate examinations in —. Sommer 1903. E. Kluth. XII. 42. Schrader, Ferd., Friedrich der Große und der siebenjährige Krieg. ed. by

- R. A. Allpress. rez. *F. Dörr*. X. 605.
- Schriftliche arbeiten im französischen und diktatübersetzung. *F. Böcklmann*. IX. 566.
- Schriftsteller-erklärung, Zentralstelle für —. Englisch. *dr. A. Lüder*. VII. 273. 275. 550. VIII. 802. IX. 247. Französisch. *dr. K. Meier*. VII. 54. 273. 274. 549. 605. VIII. 116. 175. IX. 51. 184. 245. X. 370. XI. 105.
- Schreder, A. rez. Anna Brückner, Talks about English literature from the earliest times to the present day. VIII. 161.
- Schulausgaben englischer schriftsteller, die der kanonausschuss des allgemeinen deutschen nonphilologenverbandes für „zweifelloso brauchbar“ erklären zu dürfen glaubt. *prof. dr. H. Müller*. VIII. 41.
- Schulbücher für literaturgeschichte. rez. *M. Krummacher*. IX. 544.
- Schülerauführung, Eine bemerkenswerte —. *Lorenz Mack*. XII. 23.
- Schülerbriefwechsel, Zum internationalen —. *M. F. Mann*. VII. 252.
- Schülerbriefwechsel, Der internationale —. K. Markscheffel. rez. *Benno Röttgers*. XII. 491.
- Schulgrammatik für höhere mädchen-schulen. *dr. W. Ricken*. rez. *A. Storiko*. VII. 690.
- Schulgrammatik und schriftsteller. *dr. H. Schmidt*. rez. *dr. B. Eggert*. X. 615.
- Schulgrammatik, Deutsche —. Tamara. rez. *dr. Friedr. Bothe*. XII. 440. — Deutsche — für höhere mädchen-schulen. K. F. Kummer. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 496. — Englische —. *dr. K. Meier*. rez. *E. Nader*. IX. 551. rez. *dr. H. Schmidt*. VIII. 501.
- Schulgrammatik der französis. sprache für höhere mädchen-schulen. A. Ohlert. rez. *J. Caro*. VII. 194. — Französische —. J. Fetter und R. Alseher. rez. *A. Gundlach*. X. 46.
- Schulprogramme, Fort mit den — n. *dr. H. Müller*. rez. *F. Dörr*. X. 488.
- Schulredensarten, Englische — für den sprachunterricht. *dr. H. Rückoldt*. rez. *A. Würmer*. IX. 427. — Französische —. *dr. A. Rückoldt*. rez. *H. Paris*. IX. 422. Erwiderung v. *Rückoldt*. IX. 632. Réponse de *Paris*. IX. 634.
- Schulreform, Zur preussischen —. *W. Viktor*. IX. 63.
- Schulverhältnisse, Zur beurteilung der genfer —. *K. A. Martin Hartmann*. VIII. 119.
- Schulze, O., Über einige grammatische punkte in dem lehrbuch der französischen sprache von Rossmann und Schmidt. XI. 632. — rez. *dr. E. Görlich*, Hilfsbuch für den französischen unterricht in den oberen klassen. XII. 435. — Ph. Plattner, Leitfaden der französischen sprache. XII. 177. — Ph. Plattner und K. Kühne, Unterrichtswerk der französischen sprache. XII. 177. — G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen sprache. XII. 179.
- Schuré, Edouard, Les grandes légendes de France. hrsg. *prof. dr. H. Gassner*. rez. *Benno Röttgers*. XII. 81. — Sites et paysages historiques. hrsg. *dr. G. Hellmers*. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 427.
- Schwäbisch, Konsonantenlänge im — on. *Karl Haag*. XI. 257. Erklärung v. *Ph. Wagner*. XI. 382.
- Schwanz, Dr. Sebald, rez. Th. Achelis, Grundzüge der lyrik Goethes. XI. 41. — E. Adinsky, Tuisko oder Tuisto? XII. 565. — O. Behagbel,

- Die deutsche sprache. XI. 497. — O. Boehm, Die volkshymnen aller staaten des deutschen reiches. XI. 41. — (i. Cobenzl), e. dr. G. Maria, Palæstra Tedesca. XI. 42. — G. R. Dechmann, Kleine lautlehre des neu-hochdeutschen. XI. 39. — R. Franz, Hilfsbuch zu Lessing. XI. 502. — Hebbels Nibelungen. hrsg. A. Neumann. XI. 502. — A. Heinze, Latein und deutsch. XII. 565. — E. Hagl, Die romanischen strophien in der dichtung deutscher romantiker. XI. 501. — K. F. Kummer, Deutsche schulgrammatik für höhere mädchen-schulen. XI. 496. — O. Lyon, Deutsche dichter des 19. jahrhunderts. Aesthetische erläuterungen für schule und haus. XII. 169. — O. Nohling, Primeiro livro de allemão. XI. 494. — R. Ritter, Der deutsche lehrplan der höheren mädchen-schulen. XI. 503. — Shake-peare, Koriolan. hrsg. L. Schunck. XI. 503. Macbeth. hrsg. E. v. Sallwürk. XI. 42. hrsg. v. J. Heuse. XI. 42. — P. Suter, Die zürcher mundart in J. M. Usteris dialekt-gedichten. XI. 41. — E. Tappolet, Über den stand der mundarten in der deutschen und französischen Schweiz. XI. 40. — K. Tumhrz, Die lehre von den tropen und figuren. XI. 42. — A. Wohlthat, Die klas-sischen schuldramen. XI. 501.
- Schwarzes Brett. F. Dörr. XI. 638. XII. 505. W. Viëtor. XII. 124. 418. 506.
- Schweden, Neues aus —. Hugo Hag-gelin. XII. 248. Bemerkung d. red. XII. 251. — Die reform in —. H. Klinghardt. X. 672.
- SCHWIKKE, M., Neuplatologischer pro-vinzialverband Hessen-Nassau. XII. 291.
- Schweiz, Herr H. Paris und die fran-zösisch redende —. Charles Tau-dichum XI. 119. Réponse de Paris XI. 120. — Über den stand der mundarten in der deutschen und französischen —. E. Tappolet. hrsg. dr. Sebald Schwarz. XI. 40. — Wie verhält man sich in der — zu den tolerances des ministère. Leysser. Gilbert Bloch. X. 377.
- Schweizer französisch und die „Neueren Sprachen“. W. Viëtor. XI. 117.
- Schweizer, dr. M., Der deutsche kauf-mann in England. rez. dr. Voigt. XII. 29.
- Schwierigkeiten des englischen dr. G. Krüger. rez. M. Krummacker. VII. 267.
- Schwierigkeiten, Wörterbuch der der französischen aussprache und rechtschreibung. Ph. Plattner. rez. F. Baumann. VIII. 429.
- Scotland, Present day education in. M. A. Maclean. XI. 385.
- Scott, Sir Walter, The talisman. hrsg. J. Bube. rez. M. Pohl. XII. 437.
- Scribe et Legouvé, Les doulx de la vie. hrsg. dr. A. Krause. rez. H. Hoffmann. X. 614.
- SCRIPTURA, E. W., A record of the melody of the Lord's Prayer. X. 513. Zusatz v. W. Viëtor. X. 64.
- Seeger, H. E., Elemente der lateinischen syntax mit besonderer be-rücksichtigung des französischen. rez. Benno Kötters. VII. 48.
- Seeloy, J. R., The expansion of Eng-land. hrsg. prof. G. Opitz. rez. M. Krummacker. VII. 41. — hrsg. dr. Aug. Sturmfels. rez. Aug. Köhlmann. XI. 548.
- Seelig, dr. Max, Englisches vokabularium. rez. dr. Paul Lange. VII. 369. — Methodisch geordnetes fran-zösisches vokabularium zu den H.

- religieuses anschauungsformen. *dr. P. Loupe*. VII. 392.
- Sagitt, Le passage de la liturgie. *rez. H. Patis*. X. 613.
- Saler, *dr. Jhm.*, *Meier Holmbrecht*. *rez. Franz Dörr*. X. 608.
- Savau, L., Elementarbuch der englischen sprache. *rez. F. E. Krüger*. XI. 535.
- Schala, *dr. Hrojenath*, The stylography of the English language. *rez. dr. E. Aischel*. VII. 263.
- Shakespeares dramatische werke. übersetzt von A. W. Schlegel und L. Tieck. hrsg. v. A. Brandl. *rez. W. Victor*. IX. 239. — Julius Caesar. übersetzt v. Schlegel. hrsg. *dr. dr. G. Schmidt*. *rez. M. Krummacker*. X. 438.
- Shakespeare, Koriolan. hrsg. L. Schück. *rez. dr. Sebald Schwarz*. XI. 503. — Macbeth. hrsg. J. Henze. hrsg. E. v. Sallwürk. *rez. dr. Sebald Schwarz*. XI. 42. übers. v. F. Th. Vischer. hrsg. prof. *dr. H. Conrad*. *rez. M. Krummacker*. X. 138. — The tempest. hrsg. A. Hamann. hrsg. *dr. O. Thiergen*. hrsg. Albrecht Wagner. *rez. M. Krummacker*. X. 435. 437. Herichtigung. X. 512.
- Shakespeare. prof. L. Kellner. *rez. W. Victor*. IX. 239. — Sidney Lee. übers. *dr. R. Wülker*. *rez. W. Victor*. IX. 239.
- Shakespeare und Bacon. P. Michel. *rez. dr. Abeck*. VII. 29.
- Shakespeare-Bacon-frage. *dr. Abeck*. *rez. F. Michel*. VII. 32. — Die — in ihrer historischen entwicklung bis zum heutigen stande populärwissenschaftlich dargestellt von A. Tetzlaff. *rez. F. Michel*. VII. 32.
- Shakespeare-denkmal. Aufruf zur theiligung an der errichtung eines — in Weimar. *dr. W. Opchel-häuser* und *P. v. Bojanowski*. X. 62.
- Shakespeare-gesellschaft. Von der theilnahme —. *rez. XI. 610.*
- Shakespeare. Readings on —. *dr. J. Hangesbach*. *rez. A. Nummertell*. Story. X. 366. — Was sagt —? Die selbstbekenntnisse des dichters in seinen sonetten. H. Häfker. *rez. dr. Abeck*. VII. 29.
- Shakespeare-übersetzung, Zur frage der unarbeitung der Schlegel-Tieck-schen —. *Christian Kidam*. XII. 104.
- Shakespeare, der verfasser seiner dramen. Robert Boyle. *rez. dr. Abeck*. VII. 29.
- Shakespeare und das zweirad. *Huend-gen*. XI. 638.
- Sheridan, The school for scandal. hrsg. L. Türkheim. *rez. M. Krummacker*. VII. 42.
- Shindler, Robert, On certain aspects of recent English literature. *rez. Ph. Wagner*. XI. 159.
- Starks, E., Studien zu Longfellow's Evangeline. IX. 13. 147. 193. 271. 467.
- Stoppmann, Primary French course. *rez. Benno Kötters*. XI. 619.
- Sievers, Eduard, Abriss der angelsächsischen grammatik. *rez. H. Jantzen*. VII. 595.
- Simplicius Simplicissimus. hrsg. P. Bobertag. *rez. F. Dörr*. X. 608.
- Simplification, Arrêté relatif à la — de l'enseignement de la syntaxe française. VIII. 404.
- Small, Roscoe Addison, The stage-quarrel between Ben Jonson and the so-called postastors. *rez. H. Jantzen*. VIII. 372.
- Smith, Goldwin, A trip to England. mit anmerk. v. G. Wendt. *rez. A. Rambeau*. VII. 43.
- Songs, English national —. Karl Grosch. *rez. F. Dörr*. XI. 99.

- Southey, Robert, The life of Nelson  
hrsg. dr. O. Thiergen. rez. *Fr. Dörr*  
VII. 135.
- Souvenirs d'une Bleue, Clève de Saint-  
Cyr. hrsg. dr. K. Meier. rez. *Kath.*  
*Deutsch.* XI. 96.
- Souvestre, Au bord du lac. hrsg. dr.  
P. Huot. rez. *H. Paris.* VIII. 356. —  
Three plays by —. ed. by M. Ninot  
rez. *H. Paris.* X. 612.
- Spanish, Increased interest in — in  
the United-States since 1898. prof.  
*J. Geddes jr.* XII. 441.
- Spanisches Lesebuch für höhere hand-  
els- und realschulen. dr. L. Gräfen-  
berg. rez. *J. M. Galvez.* XII. 185.
- Speight, E. E., The temple reader.  
rez. *Ph. Wagner.* XI. 156.
- Spiers, Victor, Junior French reader.  
rez. *H. Cointat.* XI. 350. — Voca-  
bularies for repetition, turned into  
German by R. H. Dempster. rez.  
*dr. B. Eggert.* X. 505.
- Spies, Luise, Musterlektüre für den  
französischen unterricht. rez. *Benno*  
*Hütgers.* XII. 556.
- Sprach', Von — und art der deutschen  
und engländer. M. Meyerfeld. rez.  
*F. Dörr.* XII. 561.
- Sprachlaute des Englischen. Ph. Wag-  
ner. rez. *E. Nader.* IX. 550.
- Sprachlaute, Über graphik der  
*J. H. Gallée* und *H. Zwardemaker.*  
VIII. 8.
- Sprachlehre, Deutsche —. H. Elsz. rez.  
*dr. Friedr. Bothr.* XII. 440. — Eng-  
lische —. F. W. Gosonius, bearb.  
prof. dr. E. Regel. rez. *dr. H.*  
*Schmidt.* VIII. 499. — Kleine engli-  
sche —. dr. E. Otto, bearb. H. Runge.  
rez. *J. Caro.* VII. 193. rez. *Ph.*  
*Wagner.* XI. 155. — Kleine französi-  
sche —. dr. E. Otto, bearb. H. Runge.  
rez. *dr. H. Schmidt.* X. 123. —  
Französische — für handels- und  
gewerbeschulen. E. Dammesser, G.  
Köffner, Ph. Offenmüher. rez. *A.*  
*Grundloch.* X. 47. — Niederländi-  
sche — für deutsche. J. Leopold  
rez. *Jul. Kleynjens.* X. 368.
- Sprachliches aus französischen zeitun-  
gen. dr. Würtz. IX. 572.
- Sprachmeister, Der kleine —. H. Pinger  
rez. *H. Wörter.* VII. 192.
- Sprachmethode, Die — im lichte der  
praktischen psychologie. A. Winkler.  
rez. *dr. B. Eggert.* X. 479.
- Sprachschule, Französische — für die  
unterstufe. J. Bechtle. rez. *dr. H.*  
*Schmidt.* X. 121. Methodische  
französische —. dr. A. Harnack  
und dr. A. Duchesne. rez. *M. Pro-*  
*cureur.* XI. 553.
- Sprachunterricht, Allgemeine methode  
des —s in kritischer begründung.  
Oblert. rez. *dr. E. Pitschel.* VIII.  
152.
- Sprachvergleiche und sprachgeschichte  
E. Wilm. rez. *E. Tappolet.* XI. 165.
- Sprach- und sachvorstellung. O. Gaus-  
mann. rez. *dr. B. Eggert.* XII.  
481.
- Sprechübungen, Französische — für  
sexta und quinta. dr. E. Deye. rez.  
*dr. L. J. Frank.* XII. 374.
- Sprechübungen in Paris. dr. E. Mackel.  
XI. 127.
- Sprengunterneming. Otto Jaspersen. rez.  
*H. Klinghardt.* XI. 303.
- Stage-quarrel between Ben Jonson and  
the so called poetasters. R. A. Small.  
rez. *H. Jantzen.* VIII. 372.
- Standard English pronunciation. E.  
*H. Tuttle.* XII. 569.
- Steffen, Gustav F., England als welt-  
macht u. kulturstaat. rez. *G. Wendt.*  
VIII. 32.
- Stimmstärke, dr., Die fremdsprach-  
lichen rezitationen an den hreslauer  
höheren schulen. XII. 502.

Steinmüller, dr. G., Auswahl von 50 französischen gedichten. rez. *H. Fürs*. X. 492. — Sammlung von französ. gedichten. rez. *H. Fürs*. X. 613.

Stekrodt, E. rez. F. Medor, Erläuterungen zur französischen syntax. X. 43.

Stenmager, Alvaro, Zur frage von imparfait und passé défini im modernen französische. X. 310. vgl. Ducotterd.

Steuerwald, dr. Wilh., Übersetzung der absolutoriaufgaben aus der französischen und englischen sprache an den humanistischen gymnasien, realgymnasien und realschulen Bayerns. rez. *H. Fischer*. VII. 434. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 611.

Stevenson, R. L., Across the plains. An inland voyage. hrsg. J. Ellinger. rez. *M. Krummacker*. IX. 546.

Stier, Georg, Causeries françaises. rez. *Paul Lange*. VII. 34. Berichtigung v. *Stier*. VII. 708. — Lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen. rez. *A. Stoeriko*. VII. 693.

Stimmhaftes H. *H. Klinghardt*. IX. 85. *Kirnst A. Meyer*. VIII. 261.

Stimming, Albert. rez. M. Walter, Die reform des neu sprachlichen unterrichts auf schule und universität. IX. 35.

Stipendion, Neuphilologische — an der universität Birmingham. *H. G. Fiedler*. IX. 255.

Stipendien - statistik, Neuphilologische — —. *G. Reichel*. XI. 65.

Stockholm, Ein sprachunterrichtlicher serienkursus in —. *Julius Freund*. VII. 419.

Storck, A. rez. prof. dr. J. Bierbaum, Lehrbuch der französischen sprache nach der analytisch-direkten methode für höhere schulen. VII.

689. — Otto Runge, Französisches lesebuch mit konversationsübungen für mädchenschulen und andere weibliche bildungsanstalten. VII. 688. — J. Pünjer, Lehr- und lernbuch der französischen sprache VII. 691. — dr. H. Rahn, Böhtha, neues lehr- und lesebuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen und verwandte anstalten. VII. 690. — Dr. W. Ricken, Lehrbuch der französischen sprache für die ersten drei jahre des französischen unterrichts an realschulen jeder art und an höheren mädchenschulen. VII. 690. Schulgrammatik für höhere mädchenschulen. VII. 690. — G. Stier, Lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen. VII. 693. — G. Strickler, Nouveau livre de lecture. VII. 688. — prof. dr. G. H. Strien, Der französische anfangsunterricht. VII. 593. — M. Weisz, Französische grammatik für mädchen. VII. 693.

Stoffe zu mündlichen und schriftlichen übungen im englischen. F. H. Barnstorf. rez. *J. Caro*. VII. 194.

Stories, 8 — from Anderson ed. W. Rippmann. rez. *M. Krummacker*. VII. 698.

Stories for the schoolroom. hrsg. J. Ruhs. rez. *M. Krummacker*. VII. 531. XII. 617.

Stories and sketches. hrsg. M. Beck. rez. *dr. J. Block*. XI. 621.

Stout, A. Somerville. rez. K. Bowen and C. M. Schnell, The Dwelling, lessons in English conversation after Hölzel's picture. X. 362. — dr. Th. Gaspey, Englisches konversationslesebuch. bearb. v. H. Runge. X. 53. — A. R. Hope, An emigrant boy's story. hrsg. dr. J. Klapperich. X. 364. Young England. hrsg. dr.

- J. Klappersch. X. 364. — Jerome K. Jerome, Three men on the lammet hrsg. dr. F. Kriete. X. 364. — dr. R. Kron, English letter writer. X. 52. — dr. E. Penner, History of English literature. X. 365. — S. Schulz, English-German conversation for schools and family-pensions X. 53. — Readings on Shakespeare hrsg. dr. J. Hengesbach. X. 366. — More stories for the schoolroom. hrsg. v. J. Bube X. 365. — Simple stories for young folks. ed. by prof. dr. K. Bandow. X. 364. — The story of English literature hrsg. J. Bube. X. 366. — dr. E. Wilke, Anschauungsunterricht im englischen mit benutzung von Holzschnittbildern. X. 363.
- Streitberg, W., Gotisches elementarbuch. rez. H. Jantzen. VII. 594.
- Strickler, G., Nouveau livre de lecture rez. A. Stoeriko. VII. 688.
- Strien, prof. dr. G., Der französische aufangsunterricht. rez. A. Stoeriko. VII. 593.
- Strotkötter, Gerhard, La vie journaliere. rez. Henri Bornecque. XI. 52. rez. O. Mielek. XI. 92.
- Studien zu Longfellow's Evangelium. E. Sieper. IX. 13. 147. 193. 271. 467.
- Studienaufenthalt im ausland. W. Grote. XII. 500.
- Studienaufenthalt in England. A. Reusch. rez. J. Luley. X. 484.
- Studienaufenthalt, Montpellier als —. H. Klinghardt. XI. 78.
- Studienaufenthalt in Paris. Ph. Rossmann. rez. H. Bornecque. VIII. 492.
- Studienreisen und reisestipendien der lehrer neuerer fremdsprachen in Württemberg Ph. Wagner. VII. 183.
- Sturmris, August. rez. F. H. Burnett, Little Lord Fauntleroy, annotated by L. Eyckman and C. Voortman. XI. 357. — J. S. Fletcher, In the days of drake. hrsg. K. Meier. XI. 354. — G. A. Henty, Bonnie Prince Charlie. hrsg. J. Matzig. XI. 354. Both sides the border. hrsg. K. Münster. XI. 353. In freedom's cause hrsg. P. Geissler. XI. 354. Wolf the Saxon. hrsg. R. Lesser. X. 354. — R. Kipling, 4 erzählungen hrsg. dr. S. Ellinger. XII. 492. Stories from the Jungle Book. hrsg. dr. E. Döhler. XII. 492. Three Mowgli-stories hrsg. E. Schön. XII. 492. — R. Kipling, G. Boothby and F. A. Steel, In the far East. hrsg. prof. dr. K. Feyerabend. XII. 492. — Capt. Marryat, The Children of the New Forest, annotated by L. Eyckman and C. Voortman. XI. 357. — Peril and heroism. hrsg. J. Klappersch. XII. 492. — Popular writers of our time. hrsg. J. Klappersch. XII. 492.
- Styla, Exercices de —. Fr. Lotsch. rez. dr. B. Eggert. X. 357.
- Stylo français, Ce que l'on doit savoir du —. Fr. Lotsch. rez. M. Procureur. XII. 485.
- Styligraphy of the English language — dr. B. Shaha rez. dr. E. Pittschel VIII. 293.
- Summer meeting in Edinburgh F. Dörr. VII. 279. — in Oxford, 1903 dr. W. H. Ellmer. XII. 80. 154 v. d. red. XI. 128.
- Suter, Paul, Die zürcher mundart in J. M. Usteris dialektgedichten. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 41.
- Swann, A. E. B., A short history of English literature. rez. M. Krummacher. XI. 544.
- Sweet, Henry, A primer of phonetics rez. E. H. Tuttle. XI. 164. — Kalaza. — und die deutsche reform W. Victor. X. 448.

- Struggle**, Wilhelm. rez. C. Massey. In the struggle of life. hrsg. dr. Albert Harnisch. XI. 222. — Mark Twain, A tramp abroad. hrsg. dr. M. Mann. XI. 223.
- Synonyma**, Englische —. H. Schmitz. rez. Ph. Wagner. XI. 258.
- Synonymik**, Beiträge zur englischen —. J. G. N. Nissen. rez. J. Caro. X. 497.
- Syntaktische Erscheinungen**, Seltene — im französischen. dr. H. Schmidt. VIII. 628.
- Syntax der altonburger mundart**. Oskar Weise. rez. H. Jantzen. VIII. 376.
- Syntax**, Erläuterungen zur französischen —. Fr. Meder. rez. E. Stengel. X. 43.
- Syntax**, Zur frage der vereinfachung der französischen — an deutschen schulen. Kuhfuss. X. 188.
- Syntax der französischen sprache für die oberen klassen höherer lehranstalten**. C. Ehrhart und H. Planck. rez. A. Gundlach. X. 45.
- Syntax**, Hauptregeln der englischen —. prof. dr. F. A. Wershoven. rez. Kurt Reichel. X. 115. — Lesestücke und übungen zur einübung der —. E. Regel. rez. Ph. Wagner. XI. 154.
- Syntaxe française**, Arrêté relatif à la simplification de l'enseignement de la —. VIII. 404.
- Tableaux d'enseignement** d'Ed. Hölzel. Description des —. L. Génin et J. Schamaek. rez. dr. Paul Lange. VIII. 369.
- Taine**, Hippolyte, Les origines de la France contemporaine. hrsg. G. Rohn. rez. A. Gundlach. VIII. 367.
- Tavrolet**, E. rez. L. Donati, Corso pratico di lingua italiana per le scuole tedesche. XI. 102. — Fr. Lotsch, Grammaire française. XII. 95. — A. Teller, Vermischte beiträge zur französischen grammatik. XI. 166. — Elise Wilm, Sprachvergleiche und sprachgeschichte. XI. 165.
- Tappolet**, E., Über den stand der mundarten in der deutschen und französischen Schweiz. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 40. — Westmann und die sprachwissenschaft. rez. dr. Friedrich Bothe. IX. 233. Entgegnung v. Tappolet. IX. 441. Erwiderung v. Bothe. IX. 562.
- Taschenwörterbuch der englischen und deutschen sprache**. prof. dr. E. Muret. rez. F. Dörr. XII. 563. — Französisch-deutsches und deutsch-französisches —. prof. dr. H. Rogione. rez. F. Dörr. XII. 563.
- Taschenwörterbuch der französischen und deutschen sprache**. prof. dr. C. Villatte. rez. F. Dörr. XII. 563.
- Taschenwörterbuch der spanischen und deutschen sprache**. A. Paz y Mélia. rez. F. Dörr. XII. 563.
- Teaching of modern foreign languages in our secondary schools**. K. Breul. rez. G. Herberich. VIII. 104.
- Technologische tafeln mit text** von Eschmer. rez. Flemming. VII. 272.
- Tedesca**, Palestra —. G. Cobenzl e dr. G. Marina. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 42.
- Tedeschi**, Paolo, Storia dell' arti belle. bes. A. Ramshorn. rez. F. Michel. X. 620.
- Teichmann**, Bernhard, Englisch sprechen und denken. rez. M. Krummacher. VII. 440.
- Tempera historica im französischen**. prof. H. Morf. XII. 306.
- Tempus**, Das — der erzählung in neuerem französischen unterricht. H. Klinghardt. XII. 311.
- Tendering**, prof. dr. Fritz, Lehrbuch

- der englischen sprache. rez. *E. Nader*. IX. 556.
- Tennyson, Enoch Arden and lyrical poems. hrsg. Ernst Doblin. rez. *M. Krummacker*. XII. 617. — Idylls of the king. hrsg. A. Hamann. rez. *M. Krummacker*. VII. 41.
- Teizlaß, A., Die Shakspeare-Baconfrage in ihrer historischen entwicklung bis zum heutigen stande populär wissenschaftlich dargestellt. rez. *F. Michel*. VII. 32.
- Thackeray's book of snobs in Filologisk forenings kommentarer til nyere litteratur. I. rez. *M. Krummacker*. VII. 702.
- Théâtre moderne (Coppée, Pailleron, Theuriot). hrsg. dr. R. Kron. rez. *dr. H. P. Junker*. X. 434.
- Theorie des reims, Studien zur —. A. Ehrenfeld. rez. *dr. Friedr. Bothe*. X. 303.
- Thesaurus der englischen realien- & sprachkunde. Im anschluss an C. Masson, In the struggle of life zusammengestellt. rez. *J. Caro*. VII. 194.
- Thesen, Zu den Wiener —. *dr. H. Schmidt*. VII. 596.
- Thesen, Wiener —. *G. Wendt*. VII. 52. 271. 722. VIII. 61.
- Theuriot, André, L'Abbé Daniel. éd. F. Desages. rez. *F. Dörr*. VII. 535. — Ausgewählte erzählungen. hrsg. G. Franz. rez. *H. Cointot*. IX. 623.
- Thiengen, dr. Oskar, Grammatik der englischen sprache. bearb. prof. dr. O. Schöepke. rez. *J. Caro*. X. 497. — English lessons. Die hauptregeln der englischen syntax. Lehrbuch der englischen sprache. rez. *J. Caro*. VIII. 433. — Oberstufe zum lehrbuch der englischen sprache. rez. *J. Caro*. VIII. 438. rez. *Kurt Reichel*. X. 115.
- Thierry, Augustin. Lettres sur l'histoire de France. hrsg. K. Beckmann. rez. *dr. H. Schmidt*. X. 307.
- Thiers, Bonaparte in Ägypten und Syrien. hrsg. K. Beckmann. rez. *S. Charidty*. IX. 299. — Expédition de Bonaparte en Égypte et en Syrie. hrsg. O. Schulze. rez. *F. Pitzold*. XI. 51. Erwiderung v. *O. Schulze*. XI. 246. Antwort v. *F. Pitzold*. XI. 249. — Waterloo. hrsg. dr. dr. F. Fischer. rez. *Pitzold*. XI. 244.
- Thomson and Speight, The junior temple reader. rez. *Th. Wagner*. XI. 156.
- Thurmann, Charles, Napoleon und die englische sprache. IX. 122. — Herr H. Paris und die französische redende Schweiz. IX. 119. Rapports de Paris. XI. 120. Rapports à M. Paris v. *Thurmann*. XI. 370. Bemerkungen v. *H. Paris* und d. red. XI. 374.
- Tobler, Adolf, Vermischte beiträge zur französischen grammatik. rez. *E. Tappolet*. XI. 166.
- Todeskandidaten der französischen grammatik. X. *Ducotterd*. XI. 585.
- Tolrances. prof. Jos. Klein. X. 511. XI. 316. — Wie verhält man sich in der Schweiz zu den — des ministers Leygues? *Gilbert Bloch*. X. 317.
- Trautmann, prof. dr. Moritz, Beiträge zur anglistik. rez. *H. Jantzen*. VIII. 377. XI. 543. — Kleine lehrlehre des deutschen, französischen und englischen. rez. *dr. B. Egger*. XII. 480.
- Tropen, Die lehre von den — und Figuren. Karl Tumler. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 42.
- Tusko oder Tuisto? E. Adinsky. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XII. 565.

Tumler, Karl, Deutsche Schulgrammatik. rez. dr. Friedr. Bothe. XII. 440. — Die lehre von den tropen und figuren. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 42.

Tutten, E. H., On English Ch and J and other similar sounds. XI. 321. On the history of English R. XII. 187. — On standard English pronunciation. XII. 569. rez. H. Sweet. A grammar of phonetics. XI. 164.

Twain, Mark, The adventures of Tom Sawyer. hrsg. G. Krüger. rez. M. Krummacker. IX. 545. — A tramp abroad. Hrsg. dr. M. Mann. rez. W. H. Seboda. XI. 223.

Tyska, Engelska, Franska Sångar. K. E. Palmgren. rez. F. Dörr. XI. 99.

Übersetzen, Etwas zum —. W. Viktor. X. 510. — Materialien zum — ins englische für vorgerücktere schüler. dr. E. Otto. bearb. B. Runge. rez. J. Caro. X. 497. — Zusammenhängende stücke zum — ins englische. prof. dr. F. A. Wershoven rez. Kurt Reichel. X. 115.

Übersetzung der absolutionaufgaben aus der französischen und englischen sprache an den humanistischen gymnasien, realgymnasien und realschulen Bayerns. dr. W. Steuerwald. rez. H. Fischer. VII. 434. rez. dr. H. P. Junker. X. 611.

Übersetzungen. Ein beitrage zur einteilung des wortes der — aus dem deutschen in die fremde sprache. K. Horn. IX. 115.

Übersetzungsfrage. F. Dörr. XII. 384.

Übersetzungsgrammatik. Keine —! W. Viktor. X. 257.

Übersetzungsgrammatiker, Eine frage an die —. W. Viktor. X. 448.

Übersetzungsmethode. W. Viktor. IX. 511.

Übersetzungsübungen, Etwa 1/2 jahr —. H. Klinghardt. VII. 243. Bemerkung v. dr. A. Harnisch. VII. 354.

Übersetzungsübungen im anschluss an Rossmann und Schnauts lehrbuch der französischen sprache nebst einer kurzgefassten grammatik. Ph. Rossmann und T. Schmidt. rez. A. Gundlach. X. 48.

Übungen zur deutschen grammatik. G. Betticher. rez. dr. Friedr. Bothe. IX. 373.

Übungen, Mündliche und schriftliche — zu Kühns französischen lehrbüchern. W. Mackenroth. rez. dr. B. Eggert. X. 494. rez. dr. W. H. Ellmer. XI. 207.

Übungsbibliothek, Französische —. W. H. Tell. bearb. v. A. Peter. rez. H. Mühl. X. 612.

Übungsbuch, Englisches —. dr. E. Görlich. rez. Kurt Reichel. X. 115. — Französisches — im anschluss an Kühns lehrbücher. R. Diehl. rez. A. Gundlach. X. 48. — Französisches — für die vorstufe und die oberstufe. A. Reum. rez. A. Gundlach. VIII. 463. XII. 91. — Praktisches französisches — für handelschulen. dr. Gesehen und dr. Barthe. rez. H. Coignet. X. 554.

Übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das französische für die oberen klassen höherer lehranstalten. Fr. Lotz. rez. dr. B. Eggert. X. 357.

Übungs- und lesebuch, Französisches — — — für mädchenlyzeen und verwandte anstalten. Fetter und Altscher. rez. Bertha Harder. XI. 219.

Übungsbuch, Russisches — I. v. Marina. rez. G. Herberich. VIII. 424.

Übungsstoff, Deutscher — zum ersten teil v. Ebener-Dammholz' englischem

- Lehr- und Lesebuch dr. R. Dammholz, rez. *J. Caro*. VII. 194.
- Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht. dr. W. Diekhuth, rez. *J. Caro*. VIII. 438.
- Utgaval af engelske forfattere. K. Brekke og A. Western, rez. *H. Klinghardt*. XII. 623.
- Uete, F. und M. Müller, Lehrbuch der englischen sprache für handelschulen, rez. *dir. dr. Voigt*. XII. 28.
- Uhlend, Ernst, herzog von Schwaben. Lsg. R. Eickhoff, rez. *F. Dörr*. X. 608.
- Ulkemahr, B., Der fremdsprachliche unterricht in seiner beziehung zur schulhygiene. XII. 257.
- Ulrich, prof. dr. G., Elementarbuch der französischen sprache für höhere lehranstalten, rez. *Fr. Haack*. X. 44.
- Ulrich, dr. H., Deutsche musteraufsätze, rez. *Fr. Dörr*. XII. 561.
- Deutsche musteraufsätze für alle arten höherer schulen, rez. *Fr. Dörr*. VIII. 380.
- Ulrich, W., Der englische familienbrief, rez. *Emil Rodhe*. X. 167. Der französ. familienbrief, rez. *E. Rodhe*. IX. 42.
- Umfrage in Frankreich, dr. Georg M. Küffner, VIII. 504.
- United States, Increased interest in spanish in the — — since 1898, prof. J. Geddes jr. XII. 441.
- Université et la société moderne, Gustave Lanson, rez. *A. G. Ott*. XI. 478.
- University extension kurse in Cambridge, W. Victor, VIII. 10.
- University extension summer meeting 1900, VII. 560 — in Cambridge 1902, J. Luley, X. 63.
- Usenius, P., Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes nach den beschlüssen des 10. neuphilologen-tages, XII. 1.
- Unterricht in der deutschen sprache T. de Beer und dr. F. Levatiens, rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 102.
- Unterrichtswerk, Englisch —, Plate Karst, bearb. v. prof. dr. H. Taubert, rez. *J. Caro*. XII. 98.
- Unterrichtswerk der franzos. sprache Ph. Plattner und J. Kühne, rez. *O. Schuler*. XII. 177.
- Upsala, Ferienkursus in Lättich und — XI. 317.
- Ursprung und entwicklung der sprache R. Lenz, VIII. 419, 513, 577, IX. 1.
- Vado mecum. Die unregelmässigen verba der franz. sprache, G. Georgades, rez. *A. Gundlach*. XII. 20.
- Valette, F. G. G., Nouvelle grammaire néerlandaise, rez. *Jul. Kleynjans*. X. 369.
- Venedig, Italienischer ferenkursus —, W. Victor, VIII. 191.
- Verein akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen zu Breslau 1. u. 2. vereinsjahr, 3. vereinsjahr Georg Reichel, VIII. 413, IX. 400.
- Verein für neuere philologie zu Halle Jahresbericht, dr. v. Schotten, X. 599.
- Vereinbungen des französischen Wie lehren wir die lehren —, J. Ackerknecht, X. 27, 197.
- Verkehrs- und schriftsprache auf dem boden der örtlichen mundart Karl Haag, IX. 217, 321.
- Versammlung, 47. — deutscher philologen und schulmänner in Halle a. d. S. W. Victor, XI. 320.
- Verwendung von bildern zu französisch-englischen sprechübungen, A. v. Roden, rez. *G. Herberich*. VIII. 504.
- Verwertung der lautgeschichte im englischen sprachunterricht, Karl Luca, rez. *M. Krummacker*. VII. 201.

Verzeichnis, Systematisches — der abhandlungen, welche in den schriften sämtlicher am programm-tausch teilnehmenden lehranstalten erschienen sind. dr. R. Klusmann. *rev. F. Dörr.* XII. 562.

VICTOR, WILHELM. Absagen an die reform? X. 252. — Amerikanisch-deutsche experimentalphonetik. XI. 573. — Aufenthalt im Ausland. VII. 64. IX. 128. in Grenoble. XI. 512. — Aus der aufnahmepfprüfung für das proseminar. XII. 509. — Zum Auslandsaufenthalt X. 324. — Darf man von „schöner,“ „guter,“ „richtiger“ aussprache reden? XII. 512. — Zu meinem brief an herrn prof. Wolfrum. XII. 573. — Deutsches lehrbuch u lautschrift. Selbstanzeige VII. 121. — Deutsches palatales reihe-G — J in Holland VIII. 447.

In eigener sache. (Offener brief an herrn oberl. dr. Wohlfeil). IX. 124. Antwort v. Wohlfeil. IX. 254. — Englische jugendlitteratur. VII. 554. — Englische jugendschriften und die schullektüre. VII. 725. — Englische kurse in Oxford. VIII. 120. IX. 192. — Englische kurse für frauen in Oxford. 1904. XI. 512. — Englische vorlesungen und ubungen für ausländerinnen in Oxford. XII. 326. — Ein englisches romanplebiszit. IX. 575. — Englisches seminar an der handelshochschule zu Köln. XI. 318. — Ferienkurse. X. 259. — Ferienkurse 1904. XII. 63. 128. 191. — Ferienkurse in Graßwald, Jena und Marburg. IX. 192. in Lüttich und Upsala. XI. 317. in Marburg. VIII. 191. in Nancy und Tours. VIII. 189. — Ferienkursus für ausländer in Oxford 1903. X. 576. in Oxford, Neuchâtel und Marburg. VII. 208. — Ausländische Ferienkurse. VII. 64. Französische —. VII. 144. —

Französische und englische —. XII. 255. — Italienischer — in Venedig. VIII. 191. — Sonstige ferienkurse VIII. 192. — Französische vorträge in Deutschland. XII. 128. — Neue französische wandbilder. IX. 320. Zum sogenannten genitiv und dativ im französischen. XI. 123. — Schweizer französisch und die „neueren sprachen.“ XI. 117. — Das hospitieren in französischen schulen. IX. 120. — Internationaler briefwechsel. IX. 189. — Ein italienisches neuphilologenblatt. IX. 123. — Jahresversammlung der modern language association. VIII. 637. — Kaluza, Sweet und die deutsche reform. X. 448. — Lautschrift und lehrpläne. X. 386. — Zwei lesefrüchte. XII. 575. — Litterarische notizen VII. 203. VIII. 192. X. 61. 510. — Die maturi der oberrealschulen und das studium der neueren sprachen. VIII. 320. — Die meistgelesenen bücher. XI. 126. — Die methodenfrage. X. 387. — Die „alte“ und die „neue“ methode. IX. 510. — Unsere „neue methode“ in Argentinien. XI. 254. in England X. 376. in Wales. IX. 447. — Modern englische prosa VII. 611. — Neuere sprachen in England. IX. 62. — Neuphilologische wunsche für universität und schule. VIII. 129. — 11. neuphilologentag in Köln. XII. 126. 192. — 9 allgemeiner deutscher neuphilologentag in Leipzig. VIII. 126. — I. hauptversammlung des bayrischen neuphilologenverbands. VIII. 128. — Neusprachliche rezitationen IX. 146. — Notizen. XII. 640. — Die amtliche orthographiereform in Frankreich und in Deutschland. VIII. 507. — Patriotismus und fremde namen. X. 639. — Phonetisches aus Amerika. X. 575. aus Japan X. 452. — Ost

es nur die praktische beherrschung? X. 193. — Die neuen preussischen lehrpläne (1901) Ein neuer sieg der „reform.“ IX. 314. — Die neue preussische prüfungsordnung für höhere schulen. IX. 506. — Zur preussischen schulreform. IX. 63. — Zur neuen rechtschreibung. XI. 253. — Zur reform des neusprachlichen unterrichts auf der universität. IX. 111. — Weiteres zur englischen reform. X. 450. — Die neusprachliche reform in Frankreich. X. 507. — Répétiteurs étrangers. X. 640. — Schwarzes Brett. XII. 164. 443. 506. — Keine übersetzungsgrammatik. X. 257. — Die übersetzungsmethode. IX. 511. — Etwas zum übersetzen. X. 510. — Eine frage an die übersetzungsgrammatiker. XI. 448. — University-extension-kurse in Cambridge. VIII. 190. — 47. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Halle a. d. S. XI. 520. — Die vorbildung der mediziner und der entwurf der neuen prüfungsordnung. VII. 553. — Vorlesungen über praktische phonetik in Liverpool. X. 575. — Wissenschaft und praxis in der neueren philologie. VII. 1. — rez. Boswulf and the fight at Finsburg. ed. John R. Clark Hall. XI. 439. — Elements of phonetics: English, French and German, translated and adapted by W. Rippmann from Victor's „Kleine Phonetik.“ VII. 122. — R. Garnett und J. E. Gosse, English literature. XII. 239. — dr. F. Grosseurth, Das fremdwort in der lateinlosen schule. IX. 182. — Hempl. The earliest German reading for learners young and old. VII. 120. — prof. dr. L. Kellner, Shakespeare. IX. 220. — Sidney Lee, William Shakespeare, übers. v. R. Wölker. IX. 239. — E. Mittelsteiner, Erstes jahr des neuen deutschen sprach-

unterrichts nach der direkten anschauungsmethode. XII. 173. — H. Pieper, Der kleine sprachmeister. VII. 132. — Report by the university of London on modern language teaching in London secondary schools. XII. 375. — Shakespeares dramatische werke, übers. v. A. W. Schlegel und L. Tieck. hrgs. A. Brandl. IX. 239. — dr. A. Vlachos, Elementargrammatik der neugriechischen sprache. VII. 139.

Viktor, Walter, Djan, Klaus, Russmann, Erklärung gegen den vorwurf des hohns überl. dr. Wölffell. Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode, sie hätten sich der arroganz schuldig gemacht. IX. 127. Antwort v. Wölffell. IX. 254.

Victor, W. und F. Dörr, Englisches lesebuch. rez. dr. B. Eggert. X. 305.

Vigny, Alfred de, Cinq mars. ed. G. S. Leane. rez. F. Dörr. VII. 365.

Villatte, Taschenwörterbuch der französischen und deutschen sprache. rez. F. Dörr. XII. 563.

Vlachos, dr. Angelos, Elementargrammatik der neugriechischen sprache. rez. H. Viktor. VII. 139.

Vocabularies for repetition. Spier, translated into German by R. H. Dempster. rez. dr. B. Eggert. X. 505.

Vogel, Lehrplan für den deutschen unterricht in den lateinlosen unterklassen der dreikönigsschule. (K.-G. Dresden-N.) rez. dr. Friedr. Böhm. IX. 163.

Vogué, de, Cours russes. ed. by F. Pichon. rez. F. Dörr. VIII. 411.

Von, dr. dr. rez. Hein und Becker, Commercial German. XII. 252.

Otto Ristner, Wörterbuch der lautmännischen korrespondenz in deutscher, französischer, englischer, italienischer und spanischer sprache. XII. 252. — prof. R. Lovora, Der

- französische handelsbrief. — J. Pün-  
ger und H. Reine, Lehrbuch der eng-  
lischen sprache für handelschulen.  
XII. 21 — J. J. Sauer, Specimens  
of commercial correspondence XII.  
28. — dr. M. Schweigel, Der deut-  
sche kaufmann in England. XII. 29.  
F. Uebe und M. Müller, Lehrbuch  
der englischen sprache für handels-  
schulen. XII. 28.
- Vokabellernen im französischen anfangs-  
unterricht. dr. G. Wendt. rez. dr.  
B. Eggert. X. 357.
- Vokabularien, Englische —. dr. E.  
Goerlich. rez. dr. Paul Lange. VIII.  
369. — Französische —. dr. E. Goer-  
lich. rez. dr. P. Lange. VIII. 369.
- Vokabularium, Englisch —. dr. M.  
Seelig. rez. dr. Paul Lange. VIII.  
369. — Französisches — auf etymo-  
logischer grundlage. A. Rauschmaier.  
rez. A. Gundlach. X. 49. — Metho-  
disch geordnetes französisches — zu  
den Hölzelschen anschauungsbildern.  
dr. M. Seelig. rez. dr. Paul Lange.  
VIII. 369.
- Volkshymnen aller staaten des deut-  
schen reiches. O. Boehm. rez. dr.  
Sebald Schwarz. XI. 41.
- Volkshied, Das deutsche —. dr. J. Sahr.  
rez. dr. Friedr. Bothe. X. 185. —  
Das — im französischen unterricht.  
dr. M. Löwisch. rez. dr. E. von Sall-  
würk. X. 601.
- Volksschuleroziehung im zeitalter der  
sozialreform. A. Lühr. rez. G. Her-  
berich. VIII. 424.
- Voltaire, Diderot, Rousseau: Moeurs  
choisis. hrsg. prof. Paul Voelkel. rez.  
Kurt Reichel. XI. 345.
- Vorsicht! H. Klinghardt. VIII. 615.
- WAGG, ALBERT, Wie übermitteln die  
neusprachlichen schulen gegenüber  
den altsprachlichen eine gleichwertige  
allgemeinbildung? XII. 338.
- Wachenbuser, Hans, Vom ersten bis  
zum letzten schuss. ed. ty F. H.  
Dayley. rez. F. Dürr. VII. 333.
- Waddington, Richard, La campagne  
française de 1757. hrsg. dr. O. Arndt.  
rez. Wernecke. X. 123.
- WAGNER, PH. rez. M. D. Berlitz, English  
literature. XI. 158. — Dammholz,  
Englische poesie. XI. 155. — Gaspey-  
Runge, Englische konversationsgram-  
matik. XI. 155. — Görlich, The  
British empire. XI. 154. Englisches  
lesebuch. XI. 154. — K. Meier und  
B. Assmann, Hilfsbücher für den un-  
terricht in der englischen sprache.  
XI. 157. — Ernst A. Meyer, Eng-  
lische lautdauer. XI. 490. — Otto-  
Runge, Kleine englische sprachlehre.  
XI. 155. — E. Regel, Lesestücke und  
übungen zur einübung der syntax.  
XI. 154. — H. Schmitz, Englische  
synonyma. XI. 158. — R. Schöndorfer,  
On certain aspects of recent English  
literature. XI. 159. — E. E. Speight,  
The temple reader. XI. 156. — Thom-  
son and Speight, The junior temple  
reader. XI. 156.
- Wagner, Philipp, Deutsch-englischer  
familienbriefsteller. rez. J. Caro. VIII.  
438. — Lehr- und lesebuch der eng-  
lischen sprache. rez. Kurt Reichel.  
X. 115. — Die sprachlaute des eng-  
lischen. rez. E. Nader. IX. 550.
- WALDECKER, OBERL., Aufenthalt im aus-  
land. VII. 360.
- Wales, Die neue methode in —. W.  
Vöitor. IX. 416.
- WALTER, MAX, Zu K. E. Palmgrens  
jubiläum. IX. 383.
- Walter, Max, Englisch nach dem frank-  
furter reformplan. rez. dr. H. Schmidt.  
VIII. 110. — Die reform des neu-  
sprachlichen unterrichts auf schule  
und universität mit einem nachwort  
v. W. Victor. rez. H. Klinghardt.  
IX. 29. Albert Stimming. IX. 35.

- WALTER, DEER, KÜHN, ROSSMANN, VIKTOR, Erklärung gegen den vorwurf des herein oberl. dr. Wohlfeil (der Kampf um die neu sprachliche unterrichtsmethode), sie hätten sich der arroganz schuldig gemacht. IX. 127. Antwort v. Wohlfeil. IX. 251.
- Walther von der Vogelweide, Th. Ebner, ed. by R. G. North. rez. Fr. Dörr. X. 605.
- Wandbiller, Neue französische —. W. Fötter. IX. 220.
- Wauke, Jeanne, La petite française, rez. dr. W. Ellmer. XI. 211.
- Waxen, Emsr, Die serienkurse in Gremoble. XI. 623.
- Weg, Ein, der wirklich zum ziel führt. Valida Knorr. VIII. 264.
- Wegweiser, Bertha Fleisethuth, rez. dr. B. Eggert. X. 604.
- Wehrmann, K., Wider die methodenkünstelei im neu sprachlichen unterricht, rez. H. Klinghardt. VIII. 348. Erwiderung v. Wehrmann. IX. 54. Antwort v. Klinghardt. IX. 58.
- Weise, O., Musterbeispiele zur deutschen stillehre. Musterstücke deutscher prosa. rez. dr. Friedr. Bothe. XII. 439. — Syntax der altenburger mundart. rez. H. Jantzen. VIII. 376.
- Weiss, M., Französische grammatik für mädchen. rez. A. Stoeriko. VII. 693.
- Weissman, GOTTULF, Unbekannte briefe von Georg Forster. XI. 184. 440. Berichtigung. XI. 512.
- WERTENBÖCK, GEORG, Zu dem französischen ministerialerlass über die erleichterungen der rechtschreibung. X. 322.
- WERTENBÖCK, G., Lehrbuch der französischen sprache. rez. A. Gundlach. X. 47. rez. O. Schulze. XII. 179. — für höhere mädchenschulen. rez. Bertha Harder. XI. 218.
- Wells, H. G., über den unterricht im englischen. Fr. Dörr. XI. 118.
- WENDT, G., Auslandsstudium. X. 1. Neue fahnen im neu sprachlichen unterricht. VII. 419. — Ein erfolg der reform. XI. 191. — Reform und außer reform. XI. 559. — Die wiener thesen. VII. 52. 271. 722. VIII. 61. rez. G. F. Steffen, England als wend macht und kulturstaat. VIII. 32.
- Wendt, dr. G., England, seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen. rez. R. J. Lloyd. VII. 118.
- Wendt, prof. dr. G., Das vokabellernen im französischen anfangsunterricht. rez. dr. B. Eggert. X. 357.
- Wendts wiener thesen. Fr. Dörr. VII. 124.
- Wendt, Otto, Französische briefschre. rez. H. Paris. IX. 423.
- WENNICH, rez. R. Waddington, La campagne française de 1757. bez. dr. O. Arndt. X. 123.
- WERSHOVEN, prof. dr. F. A., Hauptregel der englischen syntax. rez. Kurt Reichel. X. 115. — Zusammenhängende stücke zum übersetzen ins englische. rez. Kurt Reichel. X. 115.
- Wershofen, prof. dr. F. J., Frankreich. rez. S. Charlitz. XI. 91. — Paris. rez. Anna Brunnemann. X. 163.
- Wetzel, K., 45 französische lieder. rez. Fr. Dörr. XI. 93.
- Wiener beiträge zur englischen philologie. 1. heft v. Schipper, Lunck, Pogatscher und Fischer. rez. H. Jantzen. VIII. 434.
- Wiener thesen. dr. H. Schmidt. VI. 596. — G. Wendt. VII. 52. 271. 722. VIII. 61.
- Wildenbruch, E. v., Das edle blut. ed. by O. Siepmann. rez. M. Harn. XII. 176.
- Wilke, dr. Edmund, Anschauungsunterricht im englischen mit benutzung von hölzernen bildern. rez. A. Sommerville. X. 363.

- Wilke-Dönertaud, Anschauungsunterricht im französischen. rez. *H. Cointot*. X. 558.
- Willeart, M., Edinburgh summer meeting, 1903. XI. 472.
- Williams, Th. J., Ici on parle français. hrsg. dr. K. Albrecht rez. *F. Dörr*. XI. 101.
- Wilm, Elise, Sprachvergleiche und sprachgeschichte. rez. *E. Tappolet*. XI. 165.
- Wimmer, K., Das französische diktat, insbesondere an den bayrischen realschulen. XII. 513.
- Wimmer, Karl, Lehrgang der französischen sprache. rez. *A. Gundlach*. XII. 92.
- Wingerath, H., The intuitive English reader for beginners in German schools. rez. *M. Krummacker*. VII. 440. — Französisches lesebuch für mittelschulen sowie für die mittelform der höheren schulen. rez. *dr. Elfes*. VIII. 495.
- Winkler, Alex., Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt? rez. *H. Klinghardt*. VI. 516. — Erwiderung v. *A. Winkler*. VII. 141. Antwort v. *H. Klinghardt*. VII. 143. — Die sprachmethoden im lichte der praktischen psychologie. rez. *dr. B. Eggert*. X. 479.
- Winteraufenthalt in Grenoble. *Friedr. Höhne*. XII. 273.
- Witz, dr. E., Das deutsche in Frankreich. VIII. 633. — Sprachliches aus französischen zeitung. IX. 572.
- Wissenschaft und praxis in der neueren philologie. *W. Viëtor*. VII. 1.
- Wohlfeil, Paul, Der kampf um die neusprachliche unterrichtsmethode. rez. *H. Klinghardt*. IX. 168. Erklärung dazu v. *Wohlfeil*. IX. 383. Erwiderung v. *Wohlfeil*. IX. 434. Antwort v. *Klinghardt*. IX. 440.
- Wohlthat, A., Die klassischen schuldramen. rez. *dr. Sebald Schwarz*. XI. 501.
- Wolff, Ed. und J. Ziehen, Deutsches lesebuch für handels- und realschulen. rez. *dr. Friedr. Bothe*. IX. 374.
- Wolzenburg, W., Neuphilologischer verein in Braunschweig. Bericht über die vereinsjahre 1896—1901. X. 111.
- Wollmann, F., Über politisch-satirische gedichte aus der schottischen reformationszeit. rez. *H. Jantzen*. VIII. 435.
- Wolter, E., Frankreich, geschichte, land und leute. rez. *dr. Elfes*. VIII. 495.
- Woolwich, Reform des neusprachlichen unterrichts in Sandhurst und —. *H. Klinghardt*. X. 374.
- Wörterbuch zum bilderatlas für französische konversation. A travers Paris et la France. dr. J. R. Rahn. rez. *H. Cointot*. XI. 430. Berichtigung. XI. 512.
- Wörterbuch der kaufmännischen korrespondenz in deutscher, französischer, englischer, italienischer und spanischer sprache. O. Kistner rez. *dr. dr. Voigt*. XII. 252.
- Wörterbuch der schwierigkeiten der französischen aussprache und rechtschreibung. Ph. Plattner. rez. *Fr. Baumann*. VIII. 429.
- Wörterverzeichnis, Englisches — zu den Hölzelschen wandbildern. F. Koch rez. *B. J. Curtis*. X. 500. Entgegnung. *F. Koch*. XI. 112. Reply. *J. Curtis*. XI. 116.
- Wortstellung, Beispiele unlogischer — im französischen. *dr. H. Schmidt*. VII. 706.
- Wülker, Richard, Benachrichtigung über die drucklegung des berichts über den 9. allgemeinen deutschen neuphilologentag in Leipzig. VIII. 576.

- WÖRNER, DR. A. rez. dr. R. Kron, English daily life. IX. 428. — The nephew as uncle. transl. from Schiller by S. Harris. rev. by dr. Ph. Hansen. IX. 429. — Dent's modern language series. ed. by W. Rippmann. IX. 428. — dr. A. Rückoldt, Englische schulredensarten für den sprachunterricht. IX. 427.
- Wustmann und die sprachwissenschaft. E. Tappolet. rez. dr. Friedr. Bothe. IX. 233. Entgegnung v. Tappolet. IX. 441. Erwiderung v. Bothe. IX. 562.
- Zastrow, K., Wilhelm der siegreiche. ed. by E. P. Ash. rez. F. Dörr. X. 605.
- Zehme, dr. Arnold, Germanische götter- und heldensagen. rez. dr. Friedr. Bothe. X. 185.
- Zeitschrift für französischen und englischen unterricht und die reform. F. Dörr. X. 377.
- Zentralbibliothek. Neuphilologische — zu Leipzig: Bibliotheksordnung. IX. 312.
- Zentralstelle für internationalen briefwechsel. Jahresberichte. prof. dr. K. A. M. Hartmann. X. 342. XI. 275. XII. 358.
- Zentralstelle, Deutsche — für fremdsprachliche rezitationen. prof. M. Hartmann. X. 574.
- Zentralstelle für schriftstellerklärung. Englisch. dr. Albrecht Lüder. VII. 278. 375. 550. VIII. 302. IX. 247. — Französisch. dr. Konrad Meier. VII. 54. 273. 374. 549. 605. VIII. 116. 175. IX. 51. 184. 245. X. 370. XI. 105.
- ZERGIEBEL, E. H., Noch einmal die reform in Hessen-Nassau. VII. 277.
- Zergiebel, E. H., Die formenbildung des französ. zeitworts. rez. H. Klinghardt. VIII. 428.
- ZIEHEN, JULIUS, Das französische praeparationsheft in den oberklassen (nach dem frankfurter reformplan). VII. 18.
- Ziehens handelslesebücher. (Selbstanzeige.). A. Fischer. VII. 556.
- Zimmermann, dr. J. W., Lehrbuch der englischen sprache. bearb. v. J. Gutersohn. rez. J. Caro. VII. 193.
- Zola, Emile, La débâcle. hrag. dr. L. Wespy. rez. Kurt Reichel. XI. 345.
- Zolas innere wandlungen. Anna Brunemann. IX. 330.
- Zukunftsgymnasium und oberlehrerstand. von einem schulmann. rez. H. Klinghardt. VIII. 345.
- ZÜMO-BOROUY, A., L'enseignement de la prononciation d'après la méthode expérimentale. XI. 449. 513.
- Zupitza, E., Die germanischen gutturale. rez. H. Jantsen. IX. 236.
- Zürcher mundart, Die — — in J. M. Usteris dialektgedichten. Paul Suter. rez. dr. Sebald Schwarz. XI. 41.
- Zusammenhängende stücke zur eizübung franz. sprachregeln. M. Reuter. rez. F. Baumann. IX. 301.

454  
BAND XII FEBRUAR-MÄRZ 1905 (Schluß des Bandes) HEFT 10  
UNIV. OF MICH.  
FEB 27 1905

# DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN.

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERTSCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 18th STR.

1905

AUSGEGEBEN AM 8. FEBRUAR 1905

Diesem Heft liegt Titel und Inhaltsverzeichnis des Bandes XII bei.

